



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

상위권 대학 학생들의
반복적 학사경고 경험에 관한 연구

2017년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담전공
전 호 정

상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험에 관한 연구

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2017년 5월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담전공
전 호 정

전호정의 박사학위논문을 인준함
2017년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

본 연구는 상위권 대학교에 재학 중인 학생들이 반복적 학사경고 경험에 어떻게 대처하는지를 이해하는 데 그 목적이 있다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 상위권 대학에 재학 중인 학생들의 반복적 학사경고 경험은 어떠한가? 둘째, 상위권 대학에 재학 중인 학생들의 반복적 학사경고 경험 과정과 관련되는 요소는 무엇인가?

이와 같은 연구목적을 달성하기 위해, 상위권 대학에 재학 중인 학생 중 학사경고를 2회 이상 받은 자원자를 모집하여, 13명을 대상으로 개별 면담을 실시하였다. 연구 참여자의 학사경고 횟수는 2회에서 5회로 다양하였으며(2회: 8명, 3회: 2명, 4회: 2명, 5회: 1명), 학사경고 누적으로 제적 경험이 있는 학생 3명이 포함되었다. 참여자를 통해 수집된 자료는 질적 연구 방법 중 하나인 근거이론 접근방법(Strauss & Corbin, 1990)으로 분석하였다.

연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 개방코딩(open coding) 과정을 거쳐 면접 자료를 범주화한 결과, 95개의 개념, 44개의 하위범주, 그리고 19개의 범주가 도출되었다.

둘째, 상위권 대학 학생들의 학사경고 반복 경험의 핵심 범주는 ‘자신의 긍지를 지키기 위한 마지막 선택으로서 현실에서 눈을 가리고 달아나기’이다. 학사경고 반복 경험은 똑똑한 학생이라는 긍지를 무너뜨리고, 수치스러움을 느끼게 하는 경험이고, 뼈아픈 경험을 견디다 못해 현실에서 도망가는 과정이었다.

셋째, 범주들 간의 관련성을 분석한 결과, 중심 현상(Central Phenomenon)은 ‘반복된 학사경고 : 긍지가 무너지고 수치가 되다’로 나타났다.

넷째, 인과적 조건(Causal conditions)은 ‘모두가 꿈꾸는 명문대를 지원하다’, ‘입학 직후 자유로움과 무너진 기대 사이에서 혼란을 느끼다’, ‘더 이상 전력투구해야 할 의미의 상실’, ‘1번째 학사경고 : 긍지에 상처 입는 날벼락 같은 경험’, ‘상처 난 긍지를 회복할 수 있는 돌파구를

찾다’로 나타났다.

다섯째, 현상에 영향을 미치면서 패러다임 전체의 배경이 되는 맥락(Context)은 ‘대학 기관의 인식과 지원’으로 나타났으며, 현상에 대한 작용/상호작용에 영향을 미치는 중재적 조건(Intervening conditions)은 ‘개인 내적 특성’, ‘가족과의 관계’, ‘다른 사람과 관계 맺는 방식’, ‘대학 입학 전 학습 양식’으로 확인되었다.

여섯째, 학사경고를 반복해서 경험하는 상위권 학생들의 작용/상호작용 전략(Action/Interaction Strategies)은 ‘무력하고 수치스러운 나를 절감하다’, ‘누적된 좌절에 희망을 잃다’, ‘눈을 가리고 달아나다’, ‘혼자 절망에 잠기다’, ‘용기 내어 내보이다’, ‘현실에 다시 눈뜨다’로 나타났다.

일곱째, 이와 같은 과정의 결과(Consequences)는 ‘주저앉아 포기하다’, ‘변화하고 적응하다’로 나타났다.

여덟째, 도출된 범주들을 연결하여 분석해본 결과, 상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험 유형은 ‘학사경고 회피하기 유형’, ‘학사경고 드러내기 유형’, ‘학사경고 직면하기 유형’으로 분류되었다. ‘학사경고 드러내기 유형’은 다시 ‘타인으로부터 소외받는 유형’과 ‘타인에게 수용 받는 유형’으로 나뉘지며, ‘학사경고 직면하기 유형’은 ‘유능감 획득 유형’과 ‘제도전 유형’으로 구분되었다.

아홉째, 반복적 학사경고에 대처하는 과정을 유형에 따라 구분하여 정리하면 다음과 같다. ‘학사경고 회피하기 유형’의 경험 과정은 1번째 학사경고를 경험하고 돌파구를 찾는 단계, 2번째 학사경고 받는 단계, 비관 단계, 회피 단계, 절망 단계를 거쳐 최종적으로 포기 단계에 이르는 것으로 드러났다. 반면, ‘학사경고 드러내기 유형’은 비관 단계에서 회피 단계가 아닌 드러내기 단계로 나아간다. 반복적 학사경고로 인한 심리적 고통을 계속 혼자서 견디기보다는 주변에 도움을 청하는 것이다. 드러내기 단계 후 주변의 도움을 받는가의 여부에 따라 소외 단계와 절망단계를 경험하는 ‘타인으로부터 소외받는 유형’과 ‘수용과 직면 단계, 변화 단계로 나아가는’ 타인에게 수용 받는 유형 ‘으로 구분된다. ‘학사경고 직면하기 유형’은 학사경고를 직면해내는 유형이다. 즉, 타인의 도움이 상

대적으로 덜 의미 있게 작용하였다는 점에서 ‘학사경고 드러내기 유형’과 구분된다. 또한 학사경고를 반복해서 받는 현실을 인정하고 직면하며, 변화로 나아간다는 측면에서 ‘학사경고 회피하기 유형’과 차별성을 띤다. ‘학사경고 직면하기 유형’은 반복적 학사경고 후 직면 단계, 변화 단계로 나아가게 된다. 각 유형별로 반복적 학사경고에 대처하는 속성에서 차이가 달리 나타나는데, 영향요인을 기준으로 각 유형별 특성을 요약하여 제시하였다.

마지막으로, 앞서 분석된 내용을 기반으로 개인 내적 측면과 상호작용 측면이라는 두 가지 영역에 대한 가설적 관계를 진술문으로 정리하였다.

연구결과를 토대로, 핵심범주, 상위권 대학생의 학사경고 반복 경험 과정, 그리고 경험과정과 관련되는 요소에 대해 논의하였다. 나아가 본 연구의 의의, 제한점, 시사점을 정리하였다. 본 연구는 중, 고교에 비해 상대적으로 소외되고 있는 대학 내 학업 저성취자, 특히 상위권 대학에서 학사경고를 반복해서 경험하는 학생들의 경험과 인식을 이해하는 데 도움이 되었다는 점에서 의의가 있다. 특히, 학업 실패 경험이 적은 상위권 대학교 학생들이 학사경고를 반복해서 경험하는 심리내적과정을 설명할 수 있는 초기 이론을 구축하였다는데 의의가 있다. 또한 학사경고를 받은 후 학생들의 대처과정을 이해함으로써, 학사경고 학생들을 돕는 상담 전략 개발과, 더 나아가서 학사경고를 받은 학생들의 적응과 심리적 안녕감을 높이는데 초석이 될 것으로 기대한다.

□ 주요어 : 학사경고, 반복적 학사경고 경험, 학사경고 대처 과정,
상위권 대학교, 상위권 대학 학생, 근거이론

□ 학 번 : 2013-31081

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	9
II. 문헌 고찰	10
1. 학사경고제도	10
2. 학사경고제도 관련 선행 연구	14
1) 학사경고자의 특성 및 원인 관련 연구	17
2) 학사경고 학생 대상 프로그램 개발 및 평가 연구	18
3) 학사경고 학생 대상 척도 개발 및 타당화 연구	22
4) 학사경고자 예측 관련 연구	24
5) 학사경고 극복 요인 관련 연구	25
6) 학사경고제도의 효과 관련 연구	28
7) 학사경고 학생의 경험 연구	29
III. 연구 방법과 절차	33
1. 근거이론 방법	34
2. 연구 참여자	35
1) 참여자 선정 기준	35
2) 참여자 모집 방법	38
3. 연구 절차	40
1) 연구의 주요 절차	40
2) 참여자 선정 과정	43
3) 반구조화된 면담 질문 제작	44
4) 연구 참여자 면담 및 기타 자료 수집	49
5) 자료 분석	52

IV. 연구 결과	56
1. 참여자의 특성	56
2. 반복적 학사경고 경험 과정	57
1) 핵심 범주	65
2) 인과적 조건	65
3) 중심현상	87
4) 작용-상호작용 전략	92
5) 맥락적 조건	125
6) 중재적 조건	126
7) 결과	137
3. 이야기 개요	142
4. 반복적 학사경고 경험 과정의 주요 단계 및 유형	146
1) 반복적 학사경고 경험 과정의 주요 단계	146
2) 반복적 학사경고 경험에 대한 대처 유형	149
3) 반복적 학사경고 경험에 대한 각 유형별 대처 단계	150
4) 반복적 학사경고 경험에 대처하는 각 유형 분류	157
5. 가설적 관계 진술	162
1) 개인 내적인 측면	162
2) 상호작용 측면	164
6. 연구의 타당성 평가	165
V. 논의	169
1. 핵심범주 : 자신의 긍지를 지키기 위한 마지막 선택으로서, 현실에서 눈을 가리고 달아나기	169
2. 상위권 대학생의 반복적 학사경고 경험 과정	171
1) 중심현상 전 단계 : 대학교 입학 시기	171
2) 비판 단계	176
3) 회피 단계	178

4) 절망 혹은 드러내기 단계	181
5) 소외 혹은 직면 단계	183
3. 상위권 대학생의 학사경고 반복 경험과 관련되는 요소	187
 VI. 결론 및 제언	191
 참고문헌	195
부록	207
< 부록 1 > 연구 참여자용 설명서 및 동의서	207
< 부록 2 > 연구 참여자 모집 글	212
< 부록 3 > 면담 질문지	214
< 부록 4 > 면담 일시, 횟수, 시간	218
 Abstract	219

표 목 차

〈표 1〉 학교별 학사경고제도	10
〈표 2〉 서울대학교 학사경고제도 세부 규정	12
〈표 3〉 연구 주제별 분류	15
〈표 4〉 본 연구에서 선정된 상위권 대학 목록	37
〈표 5〉 연구 참여자 공통 면담 질문 예시	47
〈표 6〉 연구 참여자의 일반적 특성	56
〈표 7〉 자료에서 도출된 개념, 하위범주 및 범주	58
〈표 8〉 학사경고에 대처하는 각 유형별 속성 구분	160

그 립 목 차

[그림 1] 본 연구의 진행 과정	42
[그림 2] 면담 질문지 제작 과정	45
[그림 3] 연구 참여자와의 면담 과정	50
[그림 4] 상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험에 대한 패러다임 모형	64
[그림 5] 상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험 과정 모형	148
[그림 6] 반복적 학사경고 경험에 대한 대처 유형	149
[그림 7] ‘학사경고 회피하기 유형’의 주요 대처 단계	151
[그림 8] ‘학사경고 드러내기 유형’ 중 ‘타인으로부터 소외되기 유형’의 주요 대처 단계	153
[그림 9] ‘학사경고 드러내기 유형’ 중 ‘타인에게 수용되기 유형’의 주요 대처 단계	154
[그림 10] ‘학사경고 직면하기 유형’의 주요 대처 단계	156

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

1980년대 11%에 불과했던 우리나라 고교 졸업자의 대학 진학률 및 취학률이 최근 10년간은 70%를 넘어설 만큼 증가하였다(교육부, 2015). 취학률이 취학적령 인구 가운데 각 급 학교에 재학 중인 학생 비율임을 고려할 때, 취학률의 증가는 대학생 수의 엄청난 양적 증가를 의미한다. 실제 교육부와 한국교육개발원의 통계 조사에 따르면, 2015년 대학생(전문대학은 769403명, 대학교는 2505190명, 대학원은 33478명)의 수는 360만 명에 달한다(교육부, 2016). 대학생의 수가 늘어난 만큼, 학교생활이나 학업 부적응으로 어려움을 겪는 대학생의 수도 함께 증가하였다. 대학생의 학교 부적응 혹은 학업 저성취 여부를 확인할 수 있는 지표로는 학업 중단이나 학업 저성취 관련 각종 기록, 정신건강 지표 등이 있다. 이 중 대학생의 학교 부적응과 학업 실패를 객관적으로 나타내는 지표 중 하나가 바로 학사경고 경험 여부이다. 학사경고를 받았다는 사실은 비단 학업 저성취뿐만 아니라 대학 생활 부적응을 포괄적으로 의미하기 때문이다.

학사경고제도란 현 학기, 혹은 누적 학기에 대학에서 요구하는 최저 학점 기준을 충족시키지 못할 경우, 대학 측이 학생에게 일련의 제재를 가하거나, 학습 지원을 하는 제도이다(Fletcher & Tokmouline, 2010). 학사경고제도의 운영방침은 비교적 단순하다. 학생들이 일정 수준 이하의 학점을 받게 되면, 학생은 일종의 경고알람과 같은 학사경고를 받게 되며, 관련된 일련의 제재를 함께 받게 된다. 학사경고를 한 번 받게 되면, 그 학생은 다음 학기에는 반드시 학점을 일정 수준 이상으로 높여야만, 학교로부터의 각종 제재를 피할 수 있다. 그러나 학점을 높이지 못한 경우, 학사경고가 반복될 수 있으며, 학사경고가 누적될수록 점차 대학으로부터 받는 제재의 수준은 높아진다(Lindo, Sanders & Oreopoulos,

2008).

학사경고가 제재의 방식만으로 운영되는 것은 아니다. 많은 대학에서 학사경고 사실을 학생의 부모님이나 지도교수 등에게 고지하게 되고, 그들에게 지도감독의 의무를 부여하게 된다. 이를 통해 학생들은 자신의 학업성취 수준을 직면하고, 주변의 도움을 받아, 학점을 높이려는 노력을 기울이게 된다. 이와 같은 맥락에서 학사경고는 학생들의 학업 부진을 막기 위해, 최소한의 학업 성취 기준을 설정하여, 학생들이 그 기준은 충족시키도록 독려하기 위해 고안된 제도이다(Hanger et. al., 2011).

학사경고는 많은 대학에서 보편적으로 활용하는 제도이므로, 학사경고를 받는 학생의 수도 매년 적지 않게 보고된다. 2011년에 서울 소재 25개 대학을 조사한 결과에 따르면 총 25,407명이 학사경고 이상의 징계를 받은 것으로 확인되었다(전보라, 강승희, 유소정, 2015). 이 중 학사경고가 1회에 그치는 것이 아니라, 2회 이상 반복되는 학생들의 수도 상당하다. 각 대학에서는 학사경고가 여러 번 누적될 경우, 학생을 자동으로 제적시키는 방침을 택하고 있고, 매년 학사경고의 누적으로 제적당하는 학생의 수도 적지 않다. 앞서 제시된 2011년 자료에 따르면, 서울 소재 25개 대학에서 학사경고를 받은 25000명가량의 학생 중 1,352명은 제적된 것으로 나타났다.

앞서 언급한 바와 같이, 학사경고로 나타나는 학업 저성취는 비단 학업부진만을 의미하지 않는다. 오히려 전반적인 대학생활 부적응과 관련되어 있다. 학업실패가 대학생활 부적응으로 야기하기도 하고, 대학 입학 후 적응의 어려움이 학업성취도를 저하시키기도 하기 때문이다(김동일 외, 2009). 고등학교를 졸업하고 대학생이 되면, 학업에만 몰두해왔던 삶에서 벗어나 이전과는 다른 다양한 역할을 요구받게 된다. 이는 개개인의 학생들에게 급격한 삶의 변화로 경험된다(김나미, 김효원, 박완성, 2014; Hanger et. al., 2011; Lyubomirsky & Layous, 2012). 고교를 갓 졸업한 학생들은 대학과 사회가 자신들에게 무엇을 기대하는지, 그리고 어떠한 역할을 감당해야하는지를 정확히 알지 못하는 경우가 많다. 이를 적절히 다루지 못할 경우에는 여러 가지 어려움을 겪을 수밖에 없다(김

나미, 김신섭, 2013; 장애경, 양지웅, 2013; Cole & Gonyea, 2008). 특히 대학에서의 학습은 고교와 크게 다르지 않거나, 혹은 고교 때보다 적은 시간과 노력을 들여도 된다고 기대하며 입학하는 학생의 수도 적지 않다. 이러한 학생의 경우에는 대학에서 예상 밖의 낮은 학업성취도에 좌절하게 된다(장애경 외, 2013). 뿐만 아니라 초, 중등 교육과정에서 학교나 사교육의 적극적인 학습 지원 아래 학업을 이어온 학생들의 경우에는, 스스로 학업내용을 선택하고, 학습을 적절히 해내야하는 대학생활을 감당하기 어려워하는 경우도 많다(전보라 외, 2015). 대학생에게 학업은 매우 중요하기 때문에(이종연 외, 2013), 학업적 영역에서의 어려움은 대학생활 부적응, 대인관계에서의 위축으로 직결되며, 학습부진의 심화는 학사경고로 귀결된다(장애경 외 2013; 전보라 외, 2015; Sage, 2010; Smith & Winterbottom, 1970; Tovar & Simon, 2006).

학사경고가 학업실패가 아닌 대학 생활 적응 전반과 관련되어 있다는 점을 고려할 때, 학사경고를 받는 학생들에 대한 보다 적극적인 관심과 지원의 필요하다. 그러나 현재 운영되는 학사경고 제도는 오히려 징벌적인 성격이 강하다고 볼 수 있다(장애경 외, 2013). 즉, 대학은 학생이 열심히 공부하지 않았고 게을렀기 때문에 학사경고를 받게 되었다고 인식하고, 개별 학생을 지원하는 방법을 모색하기보다는, 학업과 적응의 책임을 학생들에게 모두 전가하는 것이다. 대학은 학사경고 학생들의 학점 상승 여부에는 관심을 기울이지만, 학사경고 이후 극복이 가능하도록 지원하는 제도 운영이나 학사경고 이후의 경험에 대한 관심은 상대적으로 미비하다. 실제 많은 학사경고 학생들의 학업 성적 향상의 책임은 오롯이 스스로가 혼자 지게 된다. 즉, 학사경고제도가 학생들을 학습을 촉진한다기보다는 징벌적 관점으로 운영되며, 학사경고를 받은 이후의 학생들의 경험에는 소홀한 관심을 보이고 있음을 의미한다.

나아가 학사경고제도는 학생들에 따라 학업 성취도에 미치는 영향이 다를 수 있다. 즉, 학사경고제도가 학생들의 학업 능력 향상을 위해 고안되었음에도 불구하고, 학생들의 학업 성적을 향상시키지 못하는 경우가 있다. 선행연구에서도, 학사경고 이후에 학습동기가 높아지기는커녕,

오히려 반대의 결과가 나타난다는 사실이 확인되었다. Fletcher와 Tokmoulin의 연구에 따르면, 학사경고를 1회 받은 경우에는 다음 학기 학점이 향상되는 경우가 많지만, 시간이 지나면 효과가 없거나 다음 학기에 성적 향상에 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다(Fletcher et. al., 2010).

이러한 차이는 학생들이 학사경고를 어떻게 경험하고 받아들이냐에 기인한다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 학사경고를 받은 학생들의 경험에 대해 살펴본 연구에서 학생들은 학사경고를 받은 후 자기 자신에 대해 부정적인 감정을 갖고 자아개념이 손상된다고 보고하였다(장애경 외, 2013; Hanger et. al., 2011). 스스로에 대해 수치심, 실패감, 부적절감을 경험하고, 자신의 미래와 학업 능력에 대해 자신감을 잃었으며, 일부는 상당히 오랜 시간 우울감에 빠져 주변 사람들과 관계에서 고립되기도 하였다(Sage, 2010). 학사경고로 인해 유발된 지나친 죄책감과 좌절, 그리고 자아개념의 손상은 학생이 학업 동기를 높이는데 도움이 되지 않고(장애경 외, 2013; Peterson & Barrett, 1987; Weiner, 1985), 대학 생활에서 위축되거나 학습을 포기하여 반복된 학사경고를 받는 결과로 이어질 수 있다(강순화, 이은경, 양난미, 2000; 김나미 외, 2014; 전보라 외, 2015; Hanger et. al., 2011).

학사경고 이후의 경험이 부정적일수록 학사경고가 반복되고 학업 실패가 만성화될 확률이 높아진다. 학사경고가 반복될수록 학업 저성취에서 벗어나는 것이 어려워지기 때문에, 학사경고를 반복 경험한 학생들의 경험에 대한 깊이 있는 탐색이 필요하다. 나아가 적극적인 개입의 방법을 마련하여, 학사경고를 반복해서 받는 현상을 예방할 필요가 있다. 그러나 대부분의 대학에서 학사경고 제도를 운영하고 있음에도 불구하고, 학사경고가 학생들에게 어떤 영향을 미치는지, 대학 적응과는 어떠한 관련이 있는지, 그리고 학사경고를 통해서 학생들이 어떠한 경험을 하게 되는지에 관한 연구가 현재로서는 미비한 실정이다(장애경 외, 2013).

특히 고교 시절까지 우수한 학습역량을 보이며, 상위권 대학에 입학한 학생들의 학업 실패에 관해서는 더욱 그러하다. 2015년 대학알리미의 대

학 공시 정보 자료에 따르면, 서울 지역 대학교의 학업 중단 학생들 중 학사경고로 인해 중도 탈락한 학생의 비율은 7.2%에 달한다. 그렇지만 이른바 명문대라고 하는 상위권 대학의 중도탈락원인에서 학사경고로 인한 제적이 차지하는 비율은 훨씬 높다. 서울대학교는 13.0%, 연세대학교는 26.1%, 고려대학교는 19.1%에 달한다. 또한 교육과학기술부의 2008년부터 2010년까지의 통계 자료에 따르면, 상위권 대학교의 학생들 중 10%가 학사경고를 경험하는 것으로 확인되었다(이지희, 신호정, 2017에서 재인용). 이는 상위권 대학교 학생들의 학사경고 경험에 관심을 가져야 할 필요성을 시사한다.

우리나라는 수능능력시험이라는 입시제도 아래 상위 4% 이내의 성적을 거두는 학생들이 이른바 일류대라고 불리는 상위권 대학에 진학한다. 이들은 청소년기 내내 우수한 학업 능력을 통해 뛰어난 인지적 능력을 증명해 온 인재들이다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이, 적지 않는 학생들이 대학 입학 후에 학사경고를 받는다. 대학 적응에 어려움을 겪고, 학업 실패로 인해 심리적 고통을 경험하며, 대학 생활에서 자신감이 떨어지며, 나아가 학업을 포기하게 되는 상황까지도 이르게 된다. 이러한 상황은 개인적으로도 커다란 손실일 뿐만 아니라, 사회적 막대한 손실이라고 볼 수 있다. 대학은 학문 탐구의 장이기도 하지만, 우수 인재를 양성하여 사회 발전에 기여하는 곳이기도 하다. 학업 우수자들의 대학 교육 실패는 사회적 인재를 양성하는 책임을 맡고 있는 대학 교육의 책무를 다하지 않는 것으로 볼 수 있다.

따라서 고교 시절까지 우수한 학업 능력을 보여 왔던 학생들의 학업 실패 상황에 대해서 주목해야 한다. 이들이 학사경고를 받게 되는 이유와 학사경고를 받으며 어떠한 경험을 하는지를 이해함으로써, 학업 저성취에서 벗어날 수 있도록 도울 수 있을 것이다. 대학 생활 부적응에 영향을 미치는 요인으로, 일반적으로 학업 부적응, 대인관계 부적응, 심리 부적응, 신체적 건강 문제, 위기요소 등이 언급된다(민경화, 김계현, 2001). 특히 학업 적응 관련하여 여러 학업 모델에서 선행 학업 성취 수준이 현재 학업에 중요한 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다. 그러나

상위권 대학의 학생들은 고교 시절 높은 선행 학습 성취를 보였다는 점에서, 학업에 영향을 미칠 수 있는 다른 개인적, 사회적, 환경적 요소에 대한 세밀한 이해가 필요하다.

대학생의 학교 적응, 학업 적응, 중도 포기 등에 관해 연구한 선행 연구에서는 대학 입학 이후의 생활은 일련의 환경과 개인의 상호 과정으로 이해할 수 있으며, 이 과정에서 학업 부적응적인 행동이 나타난다고 간주한다(Tinto, 1975). 특히, 대학생들의 학업 부적응은 학교의 사회적 환경과 학문적 환경에 적응하지 못하기 때문이라고 본다. 즉, 개인이 대학 입학 이전부터 가지고 있던 특성, 예컨대, 태도, 가치관 등이 대학 환경이 가지고 있는 특성, 즉, 대학 특유의 학습 내용, 교수자의 특성, 교수 및 또래와의 상호작용 방식 등과 일치하지 않아, 스트레스를 경험할 때, 학업 몰두 행동이나 대학 적응이 영향을 받는다고 본 것이다(Spady, 1970; Tinto, 1975). 개인이 대학 환경이라는 사회적 체계에 통합되는 수준이 낮을수록, 대학 학습의 목적과 구별되는 다른 활동에 몰두하거나, 학습을 포기할 확률이 높아지는 것이다.

학습 성취도 수준에 따라 학습과 관련된 심리적 특성과 학습태도가 다름이 보고되기도 한다. 특히 학업 실패 경험과 관련하여 더욱 그러하다. 대개 학업 우수아들이 일반 아동에 비해 성취욕구가 강하고, 학업적 자아개념이 긍정적인 것으로 확인되었다(조지은, 2002). 또한 학습부진아에 비해 불안, 우울을 덜 느끼고, 스트레스 대처 능력이 높고, 활동성과 자율성이 높으며, 학습기술사용이 뛰어나다(김동일, 2001; 윤혜란, 1994; 이경혜, 2002; 이경화, 손원경, 2005). 그러나 실패상황에 직면해서는 일반 학생들에 비해 학업 우수 학생들이 부정적 정서를 더 많이 느끼는 것으로 나타났다(김영빈, 2008). 또한 성적의 하락 정도가 클수록 학문 자아개념, 불안, 분노, 우울 등의 정서와 실패내성에는 더 부정적인 영향을 받는 것으로 확인되었다. Lindo 등(2008)의 연구에서는 고교 시절 성적이 높을수록 학사경고로 인한 졸업률 저하, 동기 저하가 더 심각하게 나타났다. 이는 학업 실패를 경험할 때 학업우수 학생들이 학업 성취도가 낮은 학생들보다 더 심리적 취약성이나 자아개념의 손상을 보일 수 있다는

논의와 관련되어 있다(황매향 외, 2009).

요약하자면, 상위권 대학의 학생들의 학사경고에 대한 관심이 필요하며, 높은 선행 학습 성취수준을 고려했을 때, 학사경고와 관련되는 요소 및 학사경고 전후로 경험하는 내용과 관련하여 다른 대학생들과 다른 독특한 특성이 있을 수 있다. 따라서 본 연구에서는 상위권 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 반복적 학사경고 경험이 어떠한지를 이해하고자 한다.

학사경고에 대한 국내 선행 연구들은 대부분 학사경고를 1회 받은 학생들을 중심으로 연구가 진행되었거나, 학사경고를 반복 경험한 학생들이 연구 대상에 포함될지라도 반복 횟수가 2회에 그치는 경우가 대부분이다(김명찬, 2013; 박종향, 이효정, 이선영, 2016; 장애경 외, 2013; 조경원 외, 2000; 주영아, 김영혜, 원수경, 2012; 현채승, 2016). 또한 학사경고를 받은 학생들의 심리 내적인 경험에 주목한 연구라 할지라도, 극복한 학생들에 대한 내용에 치우쳐져 있다(권혜수, 2016; 김종두, 2016; 이지희 외, 2017). 학사경고자를 위한 프로그램을 개발하여 그 실시 효과를 살펴보는 연구들도 있지만, 실제 학사경고자의 심리적 특성을 포괄적이고 세밀하게 보고 있지는 못하다는 한계가 있다(김나미 외, 2014; 남상은, 유기웅, 2017; 이종연, 김복미, 장은주, 2013; 전보라 외, 2015). 이 외에도 학사경고 학생들을 만나는 상담자나 교육자에 대한 요구 조사, 혹은 선행 연구 동향 분석 등을 진행한 연구도 있다(이용진, 양현정, 조성희, 2017). 그러나 학사경고에 관한 선행 연구에서는 학사경고가 2회 이상 반복된 학생들에 대한 내용이 상대적으로 미흡하다. 특히 학사경고 극복이 아닌, 반복화 되는 경험을 하는 학생들에 대해서 밝혀진 바가 적다. 또한 학사경고를 첫 번째 받은 후의 경험과 반복된 학사경고 이후의 경험이 같은지 다른지에 관해서도 알기 어렵다.

학사경고를 2회 이상 받는 학생의 수가 적지 않다는 점을 고려할 때, 학사경고를 받는 학생들을 지원하기 위해서는, 학사경고 극복이라는 결과에만 관심을 두는 것이 아니라, 실패 반복의 과정도 보다 면밀하게 주목해야 한다. 특히 이 과정에서 사람들이 자신의 경험을 어떻게 해석하

거, 경험의 의미를 어떠한 방식으로 구성하는지, 어떠한 상호작용 전략을 활용하는지 탐구하기 위해서는 질적 연구 방법이 적합하다고 보았다. 질적 연구는 각 개인의 경험에 세밀하게 초점을 맞추고 그로부터 이론을 도출해내는데 유리하기 때문에, 현상과 경험에 대한 깊이 있는 묘사가 가능해진다(Merriam, 1998).

이러한 맥락에서 본 연구에서는 질적 연구 방법의 일환인 근거이론방법을 적용하여 학업부진으로 인해 학사경고를 받은 이후 이를 극복하지 못하고, 반복된 학사경고를 겪는 과정동안에 학생들이 겪는 심리사회적 경험을 분석하고 이해하고자 한다. 이를 통해 학사경고의 반복 과정에 작용하는 요인들을 탐색하여 기존 연구들의 공백을 보완한다는 측면에서도 이론적인 기여를 할 수 있을 것이라 여겨진다. 또한 실천적 측면에서는 본 연구 결과를 통해 실질적인 개입의 로드맵을 구축하는데 기여할 수 있을 것이라 본다.

2. 연구 문제

본 연구는 국내 상위권 대학에 재학 중인 학생들 중 심각한 학업부진으로 인해 학사경고를 반복적으로 겪은 학생들의 경험에 주목하고자 한다. 이를 위해, 학사경고 반복과 관련하여 개인이 경험하는 심리사회적 현상과 반복된 학사경고에 대처하는 과정 탐색해보고자 하였다. 이상에서 논의한 연구의 초점을 연구문제로 요약하면 다음과 같다.

연구문제 1 : 상위권 대학에 재학 중인 학생들의 반복적 학사경고 경험은 어떠한가?

연구문제 2 : 상위권 대학에 재학 중인 학생들의 반복적 학사경고 경험과정과 관련되는 요소는 무엇인가?

II. 문헌 고찰

1. 학사경고제도

학사경고제도는 대학 측이 학생들에게 대학 생활 중에 충족해야 할 최저 학점 기준을 제공하고, 현 학기, 혹은 누적 학기에서 이를 충족시키지 못할 경우 일련의 제제나 지원제도를 제공하는 제도이다(Fletcher et. al., 2010, Lindo et. al., 2008). 대학에서 학생에게 가하는 제재로는 수강 학점 제한부터 제적, 출교에 이르며, 학사경고가 반복되어 횟수가 많아질수록 제제의 수준은 높아진다.

국내외 대학에서 학사경고제도를 보편적으로 활용하고 있는 반면, 학교별로 세부적인 규칙과 운영 방법은 다소 다르다. 학사경고를 이르는 명칭 또한 학사경고, 성적경고, 제적경고 등을 혼용하여 사용한다. 그러나 학업 성취도가 지나치게 낮은 학생들에게, 학교에서 학사관리와 관련하여 경고를 준다는 취지는 동일하게 담고 있다. 국내 대학의 학사경고제도와 관련된 최저학점기준, 제적/출교에 이르는 학사경고 횟수 등을 살펴보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 학교별 학사경고제도

학교명	학사경고 기준	징계 내용 및 기준
가천대학교	한 학기 학점 평균 1.5 미만	연속 3회
	한 학기 F학점 3개 이상	통산 4회
강원대학교	한 학기 학점 평균 1.75 미만	연속 3회
경북대학교	한 학기 학점 평균 1.7 미만	연속 3회
경희대학교	한 학기 학점 평균 1.7 미만	연속 3회
단국대학교	한 학기 학점 평균 1.5 미만	통산 3회
부산대학교	한 학기 학점 평균 1.8 미만	연속 3회
서강대학교	한 학기 학점 평균 2.0 이하	통산 3회
성균관대학교	한 학기 학점 평균 1.75 미만	통산 4회 혹은 연속 3회
세종대학교	한 학기 학점 평균 2.0 미만	연속 3회 혹은 한 학기 성적이 모두 F 학점

숙명여자대학교	한 학기 학점 평균 1.7 미만	연속 3회
아주대학교	한 학기 학점 평균 1.75 에프학점이 6학점 이상	통산 3회
육군사관학교	한 학기 학점 평균 2.0 미만	1회와 동시에 출교 재입학 허가 안 됨
이화여자대학교	한 학기 학점 평균 1.6 미만	연속 3회
카이스트	한 학기 학점 평균 2.0	통산 3회
포항공과대학	한 학기 학점 평균 2.0	통산 3회 연속 2회 학사경고일 때 1년간 정학
한국외국어대학교	한 학기 학점 평균 2.0	통산 3회 : 평균 평점 1.5 미만일 경우 통산 4회 : 평균 평점 2.0미만일 경우
한양대학교	1학년	한 학기 학점 평균 1.5
	2학년	한 학기 학점 평균 1.75
	3학년	한 학기 학점 평균
	이상	2.0
홍익대학교	한 학기 학점 평균 1.75 미만 에프학점 2개 이상	통산 4회

이상에서 살펴본 바와 같이, 학사경고에 이르는 한 학기 학점 평균 기준은 대개 1.5점에서 2.0점에 이른다. 대학에서 보편적으로 활용하는 A-F 등급의 성적 관리 체계를 고려할 때, 이는 평균 평점이 C0 미만일 경우에 해당한다.

또한 대부분의 대학에서 학사경고를 3회나 4회 이상 받게 되면, 학사 제적 처분을 한다. 학사 제적이란 “엄정한 학업성적 관리로 학생들의 학습 의욕을 고취시키고, 면학 분위기를 조성하기 위하여 학업 성적이 일정 수준에 미달되는 자를 제적하는 것”을 가리킨다(서울대학교). 제적 처분을 받은 학생들은 자신이 선택에 따라, 재적 1-2년 후에 재입학이 가능하다. 육군사관학교와 같은 일부 학교의 경우 퇴학, 출교, 제명 처분을 하는 경우가 있지만, 대부분의 대학은 제적 처분 후 재입학한 경우에도

학사경고가 누적될 경우 제명, 퇴학, 출교 등의 조치를 취한다.

학사경고의 누적 횟수로 징계 여부를 결정하는 기준은 크게 연속적으로 학사경고를 받은 횟수를 근거로 하는 학교군과 혹은 학사경고를 받은 전체 횟수를 근거로 하는 학교군으로 구분할 수 있다. 전자는 연속된 학기에서 학사경고를 계속해서 받은 횟수를 가리키며, 통산 횟수는 학교 재학 기간 중 학사경고를 받은 총 횟수를 모두 합한 것을 의미한다. 따라서 연속 횟수 기준을 제시하는 학교보다 통산 횟수 기준을 제시하는 학교의 학사 규정이 좀 더 엄격하게 학사경고자를 징계하는 것으로 볼 수 있다.

이상에서 설명한대로, 학교별로 학사경고자를 처리하는 세부적인 절차는 조금씩 다른데, 서울대학교의 세부 운영 규정을 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 서울대학교 학사경고제도 세부 규정

학사경고 <small>학칙 제 99조</small>	정의	<ul style="list-style-type: none"> 성적이 일정 기준에 미달한 자에 대하여 대학에서 수강학점을 제한할 수 있는 제도
	대상자	아래의 사항 중 한 가지 이상에 해당되는 자 <ul style="list-style-type: none"> 학사과정 학생으로서 한 학기 성적 평점평균이 1.7에 미달된 자 3교과목 이상이 “F” 인 자 6학점 이상이 “F” 인 자
	처리절차	① 가. 학사경고 대상자 파악 ② 나. 소속대학에 대상자 통보 ③ 다. 지도교수의 대상자 지도 <ul style="list-style-type: none"> 해당 교수는 학사경고자 지도 후 지도 계획 및 지도 내용을 본부로 발송
	1회 학사경고 후 제재 내용	<ul style="list-style-type: none"> 각 대학의 장은 학사경고를 받은 학생에 대하여 3학점, 연속하여 합계 2회 이상 학사경고를 받은 학생에 대하여 6학점을 다음 학기 수강신청 상한학점에서 하향 제한하는 내규를 정할 수 있다. 단규 내규에 따라 수강신청 상한학점이 하향

학사제적 학칙 제 100조	정의	제한될 수 있다. ▪ 엄정한 학업성적 관리로 학생들의 학습 의욕을 고취하여 면학분위기를 조성하기 위하여 학업 성적이 일정 수준에 미달되는 자는 제명하는 제도
	대상자	▪ 학사과정 학생으로서 학사경고를 함께 4회 받은 경우 ▪ 단, 학사지도위원회에서 특별한 사유가 있다고 인정할 경우에는 학사제적을 유보하고 휴학을 권고할 수 있다. ▪ 휴학을 권고 받은 자가 휴학을 하지 않을 경우에는 제적처리 할 수 있다. ▪ 권고휴학 후 복학한 학생이 다시 학사경고를 받은 경우에는 학사제적 확정한다.
	처리 절차	① 학사경고 2~3회 받은 자를 파악, 소속대학에 통보하여 학사제명에 대한 사전 예방 지도 ② 학사제명자(학사경고 4회 이상 받은 자)를 소속 대학에 통보 ③ 학사제명자 명단 관련부서 통보 및 학적부 등 관련 대장 정리
	성적 관리 체계	▪ 교과목 성적의 등급은 A,B,C,D,F로 하며, 각 등급을 +(상), 0(중), -(하)로 세분한다. ▪ 등급 (평균) : A+(4.3), Ao(4.0), A-(3.7), B+(3.3), Bo(3.0), B-(2.7), C+(2.3), Co(2.0), C-(1.7), D+(1.3), Do(1.0), D-(0.7), F(0).

이상에서 제시된 서울대학교 학사규정을 보면, 학사경고를 받은 학생 처리 규정에 지도교수와의 면담 등이 포함된 것을 확인할 수 있다. 이와 같이, 학사경고제도의 목적이 최소한의 학업 수준 보장에 있기 때문에, 각 대학에서는 학사경고자들을 지원하기 위한 방침 역시 학사경고 제도에 함께 포함하고 있는 실정이다. 대부분의 대학에서 활용하고 있는 방법은 지도교수 또는 학과장과의 면담이다. 1회나 2회를 받은 학생들은 지도교수나 학과장을 면담하도록 학과에서 안내를 하며, 면담 기록을 서면으로 기록해서 각 학교의 학사과나 단과대학으로 보내야 한다. 일대일

개인 상담 역시 활용되는데, 2회나 3회 이상 학사경고를 받은 학생들의 경우에는 반드시 학생상담센터에서 상담을 받아야 하는 것으로 규정한 학교들이 있다. 상담을 받아야만 다음 학기 수강신청이나 학기 등록이 가능하도록 한 것이다. 상담의 횟수를 7회기나 10회기 등으로 강제한 대학도 있고, 강제하지 않은 대학도 있다(남상은 외, 2017). 이 외에도 학교 내 상담센터에서 학사경고를 받은 학생이나 학습 부진 대학생을 대상으로 각종 프로그램을 개발하여, 참여를 희망하는 학생에게 기회를 제공하고 있다. 이전에는 학습부진 학생들을 대상으로 운영되는 프로그램이 많았다면, 최근 학사경고학생들에 대한 관심이 높아지며, 학사경고학생들만을 위한 프로그램도 개발되어 운영되고 있다. 서울대학교의 경우에도 2015년부터 학사경고학생들만 참여할 수 있는 프로그램을 개발하여 운영하고 있다. 코치 1명당 학사경고 유경험 학생 4명이 한 그룹으로 구성되어, 매주 1회씩 만나 시간 관리, 학습 전략, 심리적 지원 방법 등에 대해 함께 배우고 고민한다. 프로그램 이후에는 식사를 같이 하도록 되어 있으며, 프로그램에서 식사료도 모두 제공한다. 프로그램에 참여하지 않는 요일에도 SNS를 통해 서로 일상을 나누고 생각과 정서를 공유하도록 운영되고 있다. 학기 단위로 운영되며, 프로그램 누적 참여 횟수에는 제한이 없다.

2. 학사경고제도 관련 선행 연구

학사경고에 관한 선행연구는 크게 학사경고자의 특성을 이해하거나 학사경고의 원인을 탐색하는 연구, 학사경고자 지원 프로그램 개발 및 평가 연구, 학사경고 관련 척도 개발 및 타당화 연구, 학사경고자 예측 관련 연구, 학사경고 극복 요인 탐색 연구, 학사경고제도의 효과 연구, 학사경고 관련 경험을 분석한 연구 등으로 나뉜다. 연구 주제별로 분류한 내용은 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 연구 주제별 분류

연구 주제	세부 내용	연구자(연구년도)
학사경고자의 특성 및 원인	학습 전략의 부족	강순화, 이은경, 양난미
	낮은 학습 동기	(2000)
	사전 학습의 부족	권해수 (2016)
	기본적 학습 역량의 부족	신성만, 김정훈 (2012)
	방만한 학습 태도	이용진, 양현정, 조성희
	전공과 적성 불일치	(2017)
	낮은 전공 만족도	Abele, Penprase & Ternes
	낮은 숙달목표 지향성의 수준	(2013)
	부정적 사고	Balduf (2009)
	학사 및 진로 관련 지식의 부족	Graham & Dallam (1986)
	낮은 자존감	Mavis & Doig (1998)
	낮은 자기 효능감	Tovar & Simon (2006)
	우울, 불안, 스트레스	
	높은 신체화 경향	
	도움 요청 및 주변 자원 활용의 어려움	
	대학 입학 후 늘어난 자유에 대한 대처 능력 부족	
	학사 정보수집 능력의 부족	
	위기에 대한 대처 능력 부족	
	낮은 대학 적응 수준	
	낮은 사회 경제적 지위	
	가정 환경	
	부모의 경제적 지원	
프로그램 개발 및 평가	강제적으로 참여토록 운영됨	김나미, 김효원, 박완성 (2014)
	희망하는 학생에 한해 참여함	김나미, 김효원 (2015)
	상담	김희정 (2016)
	생활지도	남상은, 유기웅 (2017)
	학습방법지도	신성만, 김정훈 (2012)
	이상의 요소를 복합적으로 구성함	이종연, 김복미, 장은주 (2013)
	일대일로 진행함	전보라, 강승희, 윤서정
	소그룹	

	10명 이상의 집단	(2015) 조경원, 강순화, 이은경, 양 난미 (2000)
	이상의 요소를 혼합하여 운영함	주영아, 정희진, 황성희, 김 영혜 (2013) Renzulli (2015).
척도 개발 및 타당화	학사경고자 원인 및 특성 수준 측정	남영옥, 이대형 (2016)
	예측 및 결정 요인 분석	권해수 (2016)
학사경고자 예측	예측 모델 개발	리세리, 최성철, 서원철, 한 관순 (2017) 이훈희 (2017) Mavis & Doig (1998)
	자신감, 회복탄력성, 사회 적지지, 미래에 대한 심리 적 불안, 현실 인식 제고, 휴학 기간 동안의 재충전, 자신에 대한 성찰, 진로에 대한 고민과 선택 삶에 대 한 책임감 수용, 노력의 중요성을 인지함, 대학 수 업 방식에서의 적응, 전략 적 수강 과목 선택, 학습 기술의 신장 등	권해수, 송수진 (2016) 이용진, 양현정, 조성희 (2017) 장애경, 양지웅 (2013) Demetriou (2011)
학사경고 극복 요인	학업 성적 향상	Fletcher & Tokmouline (2010)
	학교 적응	Lindo, Sanders & Oreopoulos (2008)
학사경고제도의 효과	졸업률	김명찬 (2013)
	학사경고 관련 경험	박종향, 이효정, 이선영 (2014) 이지희, 신호정 (2017) 주영아, 김영혜, 원수경 (2012) Blaney (2014) Sage (2010)

반복 과정 경험	이정례, 조민경 (2016) 현채승 (2016)
극복 과정 경험	권해수, 송수진 (2016) 장애경, 양지웅 (2013)

1) 학사경고자의 특성 및 원인 관련 연구

학사경고에 영향을 미치는 요인 혹은 학사경고자의 특성을 확인한 연구를 살펴보면, 크게 학습 관련 특성, 인지적 특성, 정서적 특성, 행동적 특성, 환경적 특성 등으로 구분하여 논의하고 있다.

선행 연구에서 가장 많이 다뤄지는 요인은 바로 학습과 관련된 것이다. 기본적 학습 역량이나 사전학습이 부족하거나(전보라 외, 2015; Casey, 2015; Levine & Cureton, 1998; Tinnesz, Ahuna & Kiener, 2006), 방만한 학습태도/ 낮은 학습 동기로 인해 대학의 학업에 충분히 노력하지 않는 경우가 학사경고를 초래하는 원인으로 꼽힌다(강순화 외, 2000; 조경원 외, 2000). 또한 Coleman과 Freedman(1996)은, 학사경고를 받은 학생들의 학습전략 부족, 즉 대학에서 성공적으로 학습을 하기 위한 기술이 빈약하다는 점을 보고하였다. Balduf (2009) 역시 시간 관리, 자기 관리의 어려움을 학사경고의 결정적 원인으로 제시하였다. 전보라 등 (2015)의 연구에서도 학사경고 학생들이 겪고 있는 학업적 어려움으로는 목표 및 진로설정의 어려움, 시간 관리의 부족, 시험 준비의 어려움 등을 지적하여, 학습전략의 부족이 학사경고를 초래하는 중요한 이유라는 점을 확인하였다. 이는 학습전략이 학업능력과 밀접한 관련이 있다는 선행연구 결과와 맞닿아있는 부분이다(김동일, 신을진, 황애경, 2002). 전공과 적성 불일치 혹은 낮은 전공 만족도 역시 학사경고와 관련이 깊은 것으로 확인되었다(주영아 외, 2012). 전공에 대한 낮은 흥미가 학습동기와 학업성적을 떨어뜨려, 학사경고로 이끈다고 보는 것이다. 이지희, 신효정 (2017)은 대학 입학 시에 성적이 우수했던 학생들 중에서 학사경고를 2회 이상 받은 학생 9명을 대상으로, 학사경고자의 전형적인 특성을 도출

하였다. 학습에 대한 흥미 부재, 전공과 적성 불일치, 전공 공부 자체의 어려움과 기초 과목의 공부 부족, 쉽게 포기하거나 벼락치기하는 습관, 낮은 수업 출석률, 정서 중심의 스트레스 대처 사용, 미래에 대한 막연한 고민 등이 학사경고 반복 경험 학생의 전형적인 특성으로 확인되었다.

학습 관련 요인 외에도 낮은 사회경제적 지위, 심리적 어려움, 부모의 지원 부족 등 다양한 측면이 학사경고를 초래하는 것으로 확인되었다(김나미 외, 2014; 장애경 외, 2013; 전보라 외, 2015, 주영아 외, 2012; Sage, 2010; Tovar et. al., 2006). 먼저 개인의 인지, 정서, 행동적 특성을 고려해볼 수 있다. 학사경고를 야기하는 개인적 요인으로 부정적 사고나 낮은 자존감, 도움 요청 및 주변 자원 활용의 어려움, 대인관계망 형성 능력의 부족, 자기중심적 조망, 자기조절능력의 부족, 대학 입학 후 늘어난 자유에 대한 대처 능력의 부족, 학사 정보 수집 능력의 부족, 위기에 대한 대처 능력의 부족 등이 보고되고 있다(주영아 외, 2012; Sage, 2010). 이용진 등(2017)은 학사경고에 대한 선행 연구를 고찰하여, 학사경고자의 특성으로 대인관계 기술 부족, 낮은 자기 효능감, 자기조절능력의 부족, 소극적 스트레스 대처, 높은 신체화 경향, 의사소통 능력 부족 등을 언급하였다.

또한 환경적 변인도 학사경고에 큰 영향을 미치는 것으로 확인되었는데(장애경 외, 2013; Tovar et al., 2006), 학사경고를 다루는 국외 연구에서는 낮은 사회 경제적 지위, 인종 등도 학사경고의 주요 원인으로 고려하며(Mavis et. al., 1998; Sage, 2010), 이에 관한 연구가 이루어지고 있다. 국내 연구에서도 부모의 경제적 지원 수준, 가족의 사회경제적 지위 등이 학사경고에 영향을 미치는 것으로 확인되고 있다.

2) 학사경고 학생 대상 프로그램 개발 및 평가 연구

학사경고 학생을 지원하기 위한 프로그램 개발 연구이다. 학사경고자를 위한 프로그램의 성격을 Sage(2010)는 운영방식(강제성 여부), 내용(상

담, 생활지도, 학습방법지도), 형태(개인, 집단)라는 세 가지 기준으로 구분하였다. 학사경고자를 위한 프로그램에 관한 연구 중, 운영방식의 측면에서 살펴보면 프로그램 참여 강제성 여부로 나뉜다. 일부 학사경고자 대상 프로그램은 강제적으로 실시되고 있다. 왜냐하면 학사경고자들이 자발적으로 주변의 도움을 얻으려는 경우가 적기 때문이다. 학사경고자들은 자신들이 경험하는 어려움의 원인들을 정확하게 파악하지 못하고, 도움을 받기를 꺼려하는 특성이 있다. 학사경고 사실을 밝히기 어려워하며, 자신의 문제를 실제보다 작게 평가하거나, 약간의 행동의 변화만으로도 학업 성적이 상승할 것이라고 기대한다. 실제로 상당수의 학사경고자들은 사회적으로 고립되어 있어 강제적인 프로그램 참여가 더 효과적인 것으로 나타났다고 보고하였다(김나미, 2014; Sage, 2010).

국내의 학사경고자 지원 프로그램들을 종합해보면, 강제적인 프로그램 보다는 그렇지 않은 경우가 더 많은 것으로 확인되었다. 신성만 등(2012)이 개발한 프로그램은 해당 대학에서 학사경고 2회 이상 받은 학생들은 무조건 참여해야하는 프로그램이었다. 그러나 신성만 등(2012)의 프로그램 외에 국내 프로그램 중 강제로 운영되는 프로그램을 찾기 어려웠다. 대신 학사경고 관련 학칙에 학사경고 후 지도교수 면담을 거치지 않으면 다음 학기 수강신청이 불가능함(연세대학교) 등의 학칙은 확인할 수 있었다.

학사경고자를 위한 프로그램 연구에서 담고 있는 내용을 살펴보면, 상담이나 생활지도 프로그램, 학습방법지도 프로그램, 그리고 이상의 세 가지 요소를 복합적으로 사용한 프로그램으로 나눌 수 있다. 상담이나 생활지도 프로그램은 상담자나 지도교수와 개인적으로 만나 학업적 문제뿐만 아니라 개인적, 재정적 문제나 특별히 당면한 어려움들에 대해 도움을 얻을 수 있다. 학습방법지도 프로그램은 수업과 연관된 노트 필기, 과제, 교재 이해, 비평적 사고, 기억력 등에 관한 내용과 더 밀접한 연관이 있다. 프로그램별로 세부적인 내용을 좀 더 살펴보면 다음과 같다.

남상은, 유기웅(2017)은 학사경고자를 위한 코칭 프로그램을 개발하였는데, 프로그램의 기본 목표는 자아존중감, 자기존중감, 학업성취도 향상

이었다. 이를 위해 학사경고 학생들이 가진 비합리적이고 역기능적인 신념을 수정하고, 학습에 대한 정보를 제공하며, 학습 목표에 따른 학습 전략을 구성할 수 있게 돕고 있다. 자신의 시간 관리 패턴을 확인하고, 시간 관리 계획을 함께 세워보며, 우선순위를 작성하는 내용도 포함되었다. 자아존중감과 효능감을 높이기 위해, 집단원들 간 서로 칭찬하고 격려하는 시간을 가지도록 하고 있다. 프로그램 말미에는 학점 취득 상태를 점검함으로써, 개인적 보고에 의한 프로그램 효과뿐만 아니라, 객관적 수치인 학점을 통해서도 프로그램의 효과성을 확인하고 있다.

김나미 등(2014)은 동료멘토링 방법을 활용하여 학사경고 학생들의 회복탄력성을 높이는 프로그램을 개발하였다. 학사경고나 학업저성취가 일종의 위기이며 스트레스라고 가정하고, 스트레스 상황을 극복할 수 있는 자원으로로서의 회복탄력성에 주목한 것이다. 또한 사회적 지지가 위기 극복에 영향을 미치는 조절변인임을 고려하여, 동료 멘토링의 방법을 통해 프로그램 참여자가 사회적 지지를 경험할 수 있도록 안내하였다. 프로그램의 회기를 살펴보면, MBTI 검사, SWOT 분석 등을 통해 자신에 대해 이해를 하며, 기상미션을 부여하고 성공함으로써 자신감을 얻을 수 있도록 하였다. 회복탄력성 관련 강의를 듣고 동영상 시청하며, 자신의 위기 극복 경험을 기억하고 나누도록 하였다. 다음 학기 학습 계획을 수립하며, 수료식을 하는 것으로 프로그램이 마무리된다. 특징적인 면은 구체적인 시간 관리나 학습계획 수립보다는, 스스로 위기를 극복할 수 있다는 자신감을 얻을 수 있는 구체적 활동 위주로 구성되어 있다는 점이다. 기상미션과 같이 목표를 단순화하고, 희망을 주는 강의와 동영상을 보고, 주변 사람들의 지지를 받을 수 있도록 하는 것이다.

이종연 등(2013)은 자기탐색 프로그램이라는 제목 하에, 긍정적인 인간관, 목표 지향적 삶, 희망, 행복, 문제 해결적인 면에 무게를 두는 아德勒의 개인심리학에 근거하여 프로그램의 내용을 구성하였다. 먼저 자신의 강점과 자원을 찾는 활동에서 시작하여, 위기 극복과 관련된 동영상을 시청한다. 집단원들 간 서로의 강점을 인정하고 격려해주고, 자신의 삶의 진정한 목표에 대해서 고민한다. 꿈 목록을 작성하고, 내 삶의 목

표를 확인하며, 이를 통해 학업 동기를 높인다. 학습과 관련된 목표를 구체화하고, 이를 실행하기 위한 전략을 세우고, 시간관리 전략, 학습 전략 등에 대해 배우고 나눈다. 프로그램 말미에는 변화된 자신의 모습을 인지하고, 집단원들끼리 격려하도록 하였다. 이종연 등의 프로그램 역시 김나미 등(2014)과 유사하게 학사경고학생들에게 희망과 격려를 제공하고 목표를 새롭게 수립하는 데 보다 초점을 두고 있다.

프로그램 형태는 1:1로 상담자, 교수, 대학원생, 동료 멘토를 만나는 방법, 소그룹으로 만나는 방법, 이 두 가지를 병행하는 방법으로 나눌 수 있다. 1:1의 방법은 학생들의 특정 요구를 파악하고 그들의 입장에서 다 깊이 살펴볼 수 있어 상담이나 생활지도 프로그램에 더 많이 활용되고 있다. 소그룹으로 만나는 형태는 몇 회기에 걸쳐 진행되며, 비슷한 어려움을 경험하는 학생들과 함께 만나 사회적 지지를 얻을 수 있다. 소그룹 형태는 상담이나 생활지도보다는 학습방법 프로그램에 더 자주 사용되는 방법이지만 어떤 프로그램들은 이 두 방법을 다 사용하기도 한다. 내용과 형태적 측면을 살펴보면, 학습방법지도, 상담, 생활지도의 원리를 모두 포함한 프로그램들이, 1:1보다는 소그룹으로 진행하는 프로그램이 더 많았다(김나미 외, 2014). 예를 들어, 김나미 등이 고안한 학사경고 대학생 지원 프로그램은 1:1 동료 멘토링과 소그룹 프로그램을 혼합한 형태를 기초로 하고 있으며, 학습방법 개선 및 희망/자아존중감 향상 등을 목표로 한다. 남상은 등(2017)은 총 9회의 프로그램 회기 중 6회는 집단으로, 나머지 3회는 일대일 코칭으로 진행하고 있다. 더불어 팀모임이나 SNS 메신저를 활용하기도 한다.

신성만 등(2012)은 학사경고학생을 대상으로 동기강화 집단상담 프로그램을 개발하였는데, 학습 동기와 관련하여 자기결정성이론, 자기효능감이론, 성취목표지향성 이론을 프로그램의 근거로 활용하고 있다. 따라서 프로그램의 목적은 학사경고 학생들의 자기결정성, 자기효능감, 성취목표지향성을 향상시키는 것이 되며, 이를 통해 어릴 적 나의 꿈 찾기, 진로와 관련된 부정적 사고 나누기, 현재 자신의 상황 직면하기, 성공 경험 나누기 등의 활동을 활용하고 있다.

전보라 등(2015)은 학습전략과 자기관리전략에 초점을 맞춘 프로그램을 개발하였다. 목표를 확인하고, 시간계획표를 작성하며, 수업 중에 집중하는 방법, 리포트를 잘 쓰는 방법, 효과적으로 발표하는 방법, 시험 계획을 세우고, 시험 불안을 누그러뜨리는 방법, 스터디 그룹을 운영하는 방법 등에 대해 안내하고 있다.

프로그램의 형태와 관련해서는 일대일로 진행하는 방식, 소그룹으로 진행하는 방식, 10명 이상의 집단을 활용하는 방식, 이상의 요소를 혼합하여 운영하는 방식이 모두 나타나고 있다. 신성만 등(2012)은 소그룹 형태로 목표 설정, 성공 경험 탐색 등을 통해 학생들의 동기를 고취시키고자 하였으며, 이종연 등(2013)의 프로그램 역시 소그룹 대상 프로그램이라는 점에서 기타 선행 프로그램과 유사하다. 남상은 등(2017)의 프로그램은 10명 이상의 집단과 1대1 면담의 방법을 회기 중 번갈아가며 활용하였다. 전보라 등(2015)은 집단 학습 컨설팅 시작 이전에 1대1 개인학습 컨설팅을 진행하였음을 보고하고 있다.

그러나 프로그램의 강제성 여부, 내용, 형태를 막론하고, 프로그램 성과에 대해서는 대다수의 연구들이 긍정적인 효과를 보고하였다(김나미, 2014). 프로그램이 기초한 이론, 프로그램의 목적, 내용, 구성, 형태, 구조 등이 제각기 달랐지만, 학사경고자 지원 프로그램은 학사경고자의 기초 학습 역량이나 학습 전략 향상뿐만 아니라, 동기나 정서적인 측면, 대인 관계를 포함하는 다양한 측면에서의 변화를 꾀하고 있음을 확인할 수 있었고, 긍정적인 변화 역시 확인하였다(강순화 외, 2000; 전보라 외, 2015; 조경원 외, 2000; 주영아 외, 2012; 한덕웅 외, 1994; Abele et. al., 2013; Graham et al., 1986; Mavis et. al., 1998; Tovar et. el., 2006).

3) 학사경고 학생 대상 척도 개발 및 타당화 연구

학사경고와 관련된 선행 연구 중에는 척도 개발과 타당화 연구가 포함된다. 그러나 아직까지 국내에서는 척도 개발 연구가 부족하며, 학술지를 통해 확인할 수 있는 척도는 남영옥 등 (2016)의 연구가 유일하다. 남

영옥과 연구진들은 학사경고의 원인 및 학사경고자 특성에 관한 선행 연구를 분석하여, 학사경고를 초래하는 원인으로서의 중요 변인을 도출해 내었다. 크게 11개 요인이며, 자아존중감, 자기효능감, 우울·불안, 스트레스 대처, 흥미·적성, 시간관리, 대인관계, 학습방법·전략, 학습능력, 학사 정보 부족이 포함된다. 각각의 조작적 정의를 재정의한 후, 전문가 자문을 통해 다시 7개 요인으로 추린 후, 요인의 특성을 대표할 수 있는 예비문항을 개발하였다. 예비 검사 실시 후, 구인타당도, 신뢰도, 요인구조 타당도, 준거타당도 등을 분석하여, 최종적으로 개발된 검사의 요인은 자존감, 정서, 학업동기, 자기관리, 대인관계, 학습방법, 정보습득이며, 총 39개의 문항으로 구성하였다. 남영옥 등이 개발한 척도는 학사경고 학생을 대상으로 개발된 소수의 척도 중 하나로써, 검사 실시를 통해 학생별 학사경고의 원인 평가에 도움을 줄 수 있다. 평가를 통해 면담 진행자와 학생 모두에게 학사경고의 원인에 대한 이해를 높이고, 변화의 목표를 설정하여 극복의 동기를 높일 수 있다는 측면에서 의의가 크다.

이외에 임이랑(2015)이 학업저성취 대학생의 특성 탐색 검사를 개발한 바 있다. 학사경고학생에 한정하여 검사를 개발한 것은 아니지만, 학업저성취 학생의 특성과 경험에 주목하고, 이를 토대로 검사를 개발했다는 점에서 의미가 크다. 먼저 문헌 고찰을 통해 학업저성취 대학생의 학업수행에 영향을 미치는 요인을 확인하고, 예비 문항을 개발하였으며, 예비 검사 후 문항 분석을 실시하였다. 이를 통해 총 72개의 문항과 17개의 요인이 추출되었다. 17개의 요인에는 인지전략, 학습몰입, 스트레스에 대한 적극적 대처, 학습 습관, 강의만족도, 과제관리, 자기효능감 등이 포함된다.

대학생의 학업성취 수준 관련 변인을 측정하는 척도들은 이미 다수 개발되어 있지만, 학업에 실패한 학사경고 학생들의 특성이나 경험에 초점을 맞춘 척도 개발은 아쉬운 실정이다. 특히 학사경고는 학업적 요인뿐만 아니라, 복합적인 특성이 작용하는 것이므로, 학사경고 학생들에 대한 심층적인 이해를 통한 추가적인 진단 도구 개발이 필요하다.

4) 학사경고자 예측 관련 연구

학사경고자를 예측하기 위한 모형을 개발한 연구가 있다. 학사경고자 예측 관련 연구는 학사경고의 위험성을 미리 예방한다는 측면에서 중요하다. 학사경고에 영향을 미치는 변수들을 확인하고, 이를 통해 선제적 지원을 제공한다면 학생들의 학업 성취 수준 및 대학 적응 수준을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다.

선행 연구를 살펴보면, 이훈희(2017)는 소속 대학의 학사 정보를 통해 학생들의 개인 특성(성별, 나이, 전역 일자 등), 대학 관련 특성(입학 전형, 입학 유형, 입학 형태), 고등학교 관련 특성(출신 고등학교의 교과과정, 고등학교 졸업 일자), 대학 생활 관련 특성(전과 기록, 재입학 기록, 일반 휴학 기록, 제적 기록, 학교 프로그램 참여 기록), 학문적 특성과 관련된 정보(수강신청 교과목 수, 수강신청 총 학점, 수강신청 교양학점과 전공학점, 학사경고 기록, 도서 대출 기록, E-Class 접속 기록)를 수집하였고, 이를 로지스틱 회귀분석 방법을 활용하여 학사경고자 예측 모형을 도출하였다. 또한 모형을 통해 예측한 학사경고 학생의 수치와 실제 학사경고를 받은 수치를 비교하여, 모형의 우수성도 확인하였다. 학사경고자 예측 확률에 높은 영향력을 보이는 특성으로는 대학 관련 특성(소속 대학, 입학 형태, 입학 전형), 대학 생활 관련 특성(제적), 학문적 특성(학사경고 누적 횟수)인 것으로 확인되었다.

리세리 등(2017)은 개인 특성(성별, 나이), 대학 입학 시의 데이터(고등학교 관련 정보, 재입학 정보, 재수 유무), 대학 행동 데이터(평균 학점, 이수학점/신청학점, 전과 관련 정보, 영어 인증 정보, 학사경고 관련 정보, 도서관 출입 정보)로 구분하여 데이터를 수집하여 분석한 바 있다. 그러나 학사경고 예측과 관련하여 의미 있는 데이터의 종류와 내용, 데이터 분류 방식, 분석 방법 등에 대한 추가적인 연구가 좀 더 필요한 상황이다.

권해수 (2016)는 데이터마이닝 기법 중 하나인 의사결정나무 분석 모형을 활용하여 학사경고에 영향을 미치는 결정요인을 확인하고자 하였

다. 이를 통해 학사경고 발생을 예방하고자 하였는데, 해당 연구에서 확인된 결정적 독립 변인으로서는 전공공부시간, 학업활동, 진로 준비, 전공학과 만족도, 학습 태도, 시간 관리 행동, 대인관계, 휴학 경험, 지도교수와의 상담 경험 등이다. 다른 선행 연구와 비교하여 주목할 만한 연구결과는 휴학 경험이 학사경고의 확률을 높이며, 재학 시절 지도교수와의 상담 경험을 반대로 학사경고 발생률을 감소시키는 것으로 확인된 점이다. 휴학과 지도교수 면담은 대학교 학습에서의 특수한 맥락이며, 많은 학생들에게 영향을 미치는 요소라는 점을 감안할 때, 학사경고와 관련하여 학교 측에서 적극적으로 고려해야할 필요가 있어 보인다.

5) 학사경고 극복 요인 관련 연구

학사경고 이후 학점을 높이고 학업 저성취를 극복했다고 보고하는 학생들을 대상으로 학사경고 극복 요인을 탐색한 연구가 있다. 학사경고가 개인이 삶에서 경험할 수 있는 위기나 실패의 일종이며, 내·외적 자원을 활용하여 위기를 극복하는 것이 성숙으로 이끈다는 발달적 측면에서 볼 때(Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004), 학사경고에 관한 해당 연구들이 시사하는 바가 크다. 뿐만 아니라, 학사경고 학생들을 지원하기 위한 상담 및 교육적 개입 방안 마련이라는 측면에서도 의미 있는 정보를 제공할 수 있다. 극복요인에 초점을 맞춘 연구는 질적 연구 방법을 활용한 연구(권해수, 2016; 장애경 외, 2013)와 문헌 고찰이나 전문가 인터뷰 등을 통해 학사경고 극복 관련 요인을 정리한 연구로 구분할 수 있다(이용진 외, 2017; Demetrou, 2011). 또한 각 연구에서 도출된 극복 요인을 살펴보면, 학사경고 이후 경험하는 개인의 변화와 개인이 원래 가지고 있던 특성으로 구분할 수 있다.

먼저, 학사경고 이후의 개인의 변화가 학사경고 극복을 이끈다고 보고한 선행 연구에 따르면, 미래에 대한 심리적 불안, 현실 인식 제고, 휴학기간 동안의 재충전, 자신에 대한 성찰, 진로에 대한 고민과 선택, 삶에 대한 책임감 수용, 노력의 중요성을 인정함. 대학 수업 방식에서의 적응,

전략적 수강 과목 선택, 학습 기술의 신장 등이 포함된다(김명찬, 2013; 주영아 외, 2012). 이외에도 개인이 원래 가지고 있던 성격적·심리적 속성이 학사경고 극복에 도움이 된다고 본 연구도 있었다. 장애경 등(2013)은 학사경고를 받았던 학생들을 대상으로 한 질적 연구에서 문제 해결의 자신감과 회복탄력성의 중요성을 강조하였다. 학사경고를 극복하는데 도움이 된 것은 학사경고를 극복한 학생들은 어려움을 이겨낼 수 있다는 자신감과 문제 상황을 극복하고자 하는 회복탄력성이라고 설명하였다. 이 외에도 개인 외적 요인인 사회적 지지로, 주변 동료, 교수, 그리고 가족들의 관심과 수용이 학사경고 극복에 도움이 된다고 보고하였다(주영아 외, 2012).

극복 요인에 관해 다른 연구의 결과를 상세히 살펴보면 다음과 같다. 권해수 등(2016)은 학사경고를 극복한 경험이 있는 대학생 15명을 대상으로, 학사경고를 극복하는데 도움을 주었던 것이 무엇인지를 물어보았다. 개별 면담을 통해 정보를 수집하고, 핵심적 진술문을 도출한 후, 다차원적도법과 위계적 군집분석 방법을 통해 개념도를 분석하였다. 권해수 등의 연구에서 특히 의미 있는 부분은, 성별을 나누어 학사경고 극복 요인을 확인했다는 점이다. 실제 학사경고 후의 경험에서 남녀가 차이가 나타나는 점을 고려했을 때, 이상과 같은 분류 방식이 학사경고 학생들의 극복 요인에 대한 정확한 이해를 돕는다고 볼 수 있다. 먼저, 남학생의 경우에는 사회적으로 성공하고 주변의 기대를 실망시키고 싶지 않은 성취 지향적 가치와, 스스로를 한심하게 생각하는 등의 자기비난, 제적 위기나 장학금 기회 박탈과 같은 현실적 제약, 수업 시간에 제일 앞자리 앉기 등과 같은 행동 중심의 자기관리, 사회적지지, 목표의식과 책임감 등이 극복 요인으로 확인되었다. 여학생의 경우에는 남들이 나를 어떻게 보는지 의식되고, 실망시키고 싶지 않은 마음 등의 관계 지향적 가치, 사회적지지 자원, 자신감 고취와 우울감 감소와 같은 정서 중심의 자기관리, 미래에 대한 불안감, 수치심 등이 극복 요인으로 도출되었다. 이러한 연구 결과는 남학생의 경우에는 성공과 성취에 대한 욕구, 각종 기회로부터의 소외가 학사경고 후 변화의 동기로 중요하게 작용하며, 학사경

고를 극복하기 위해 행동 중심의 변화 전략을 세우고, 목표를 수립하는 것이 도움이 되었다는 사실을 알 수 있다. 반면, 여학생의 경우에는 관계적, 정서적 측면이 남학생에 비해 두드러지게 나타난다. 주변 사람들을 실망시키고 싶지 않은 마음과 타인의 지원이 극복에 결정적인 요인이었고, 행동보다는 정서적 측면을 관리하는 전략이 학사경고 극복에 도움이 됨을 확인할 수 있다.

장애경 등(2013)은 합의적 질적 분석방법(CQR)을 통해 학사경고 경험과 극복에 도움이 된 요인을 확인하였다. 극복 요인과 관련하여, “학사경고 이후에 학업 수행을 잘 할 수 있게 되는 데 도움이 되었던 것은 무엇입니까”라는 질문을 제시하였으며, 이에 대한 참여자의 응답을 분석하였다. 참여자의 응답을 태도, 행동, 지지적 측면으로 구분하여 극복 요인을 정리하였는데, 태도적 측면에서는 반전의 계기로 받아들이고, 동기부여를 위한 목표를 설정하는 것, 행동적 측면에서는 학업 목표를 실천하고, 생활 관리를 하는 것, 지지적 측면에서는 주변 사람들의 지지와 군 경험 등이 포함된다. 즉, 장애경 등(2013)의 연구에서는 주변 사람들의 지지를 받으며 극복의 희망을 가지고, 목표 지향적 행동을 실천하는 것이 학사경고의 중요한 극복 요인임을 확인할 수 있다.

김명찬 (2013)은 서울대학교 학생들을 대상으로 근거이론방법을 활용하여 학사경고 극복 경험을 이해하고자 하였다. 극복 요인으로 ‘학업 문제가 알려지고 도움을 받음’, ‘생각하며 나아갈 방향을 모색함’, ‘현실을 직면하고 생각을 바꿈’, ‘학업에 대한 책임을 받아들이고’, ‘서울대학교 위상에 맞는 진로를 찾아 준비함’, ‘학업에 집중함’ 등으로 확인되었다. 특히 고교시절까지 학업적으로 우수하였던 학생들이 처음으로 경험하는 학업 실패와 부적응을 직면하고 받아들이는 과정에서의 관점의 전환과 부모의 지원 가능 여부 등을 학사경고 극복에서의 중요한 요소로 꼽고 있다.

이용진 등(2017)은 학사경고 학생들이 학업 저성취에서 벗어나기 위해 돕기 위한 개입에서 포함해야할 요소를 14개로 정리하였다. 앞서 언급된 김명찬(2013), 장애경 등(2013)의 연구처럼 학사경고를 경험한 학생들로

부터 직접 자료를 얻지는 않았지만, 문헌 분석 및 대학 내 교수학습센터 전문가들의 자문을 통해 결과를 도출했다는 점에서, 앞서 제시된 결과를 보완하고 좀 더 포괄적인 관점을 제시하고 있다. 14개로 정리된 내용은 다음과 같다. 학습에 대한 흥미, 자기효능감, 전공에 대한 만족도, 자기조절 능력, 자신과 진로에 대한 인식, 사회적지지/인간관계, 대학에 대한 만족도, 의사소통 능력, 고등학교와 다른 대학 환경에의 적응, 학업 과제에 대한 목표 지향성, 전공 관련 정보 습득, 시간 관리, 읽기/쓰기 능력, 수업과제에 대한 이해도이다.

Demetriou(2011)은 자기결정성 이론을 근거로, 학사경고를 받은 학생들을 돕기 위해 고려해야 할 핵심적 주제 및 개입 방향에 대해 논하고 있다. 요약하자면, 학사경고 이전에 높은 학업 성취도를 보였다면, 여기에 대해 인정해주고, 동기를 진작시키며, 학습 성공과 실패 경험에 대한 귀인의 방식을 검토하고, 왜곡된 귀인의 내용은 수정해주는 것이다. 자기결정성 이론에 근거하여 제시한 이상의 내용들을 학사경고 학생을 극복을 돕는 중요한 요소로 본 것이다.

6) 학사경고제도의 효과 관련 연구

학사경고제도가 학생들에게 미치는 영향을 확인한 연구들이 있다. 학사경고의 원래 목적은 학업 독려임에도 불구하고, 실제 학생들의 학습에 도움이 되기보다는 그렇지 않는 경우가 많다고 보는 연구자들이 있다. 나아가 충분한 학습 지원 체계가 뒷받침되지 않는 학사경고제도는 징벌적인 성격을 가지고 있음을 지적하기도 한다(장애경 외, 2013). 학사경고제도가 학생들의 학점 상승, 대학 적응, 졸업률 등이 어떠한 영향을 미치는지를 보고자 한 연구들이 바로 학사경고제도의 효과 관련 연구이다. Fletcher 등(2010) Lindo 등(2008), Casey(2015)는 학사경고 제도가 사실상 학생들의 학업 성적 향상 및 학교 적응에 도움이 되지 않음을 확인하였다. 이러한 연구 결과를 도출하기 위해, 해당 연구들은 각각 미국과 캐나다의 대학에서 자료 수집을 하였다. 또한 연구 대상으로 학사경고 받

는 학점 기준을 가까스로 넘어서 학사경고를 안 받은 학생과 학사경고 기준에 조금 못 미쳐 학사경고를 받은 학생들을 모집하여, 학사경고제도 자체가 학생들에게 미치는 영향을 검증하였다. 연구 결과에 따르면, 학사경고를 1회 받은 경우에는 다음 학기 학점이 일시적으로 향상되는 경우가 많지만, 시간이 지나면 효과가 없어져, 장기적으로 성적 향상에 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다(Fletcher et. al., 2010). 또한 학사경고 직후 일시적인 학점 상승 역시 학사경고로 인해 수강학점 수가 적어지거나 수강 과목의 난이도가 낮아졌기 때문으로 분석하였다(Casey). 이러한 연구결과를 토대로 Fletcher 등(2010)과 Lindo 등(2008)은 학사경고 제도가 학생들의 학업 능력 향상에 도움이 되는지에 의문을 제기하였다. 또한 학사경고제도보다는 이들에 대한 경험 연구, 그리고 이들을 지원하기 위한 방안 마련의 필요성을 촉구하였다.

Lindo 등(2008)의 연구에서는 학사경고를 받은 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 오히려 졸업률이 낮아짐을 확인하였다. 학사경고 기준을 가까스로 넘은 학생과 그렇지 않은 학생은 사실상 동일한 집단이라고 볼 수 있는데, 졸업률에 있어서는 전자가 후자에 비해 유의미하게 낮음을 검증한 것이다. 이는 학사경고 자체가 오히려 대학생의 학습 및 적응에 부정적인 효과를 미칠 수 있음을 시사한다. 또한 연구 집단의 인구통계학적 특성에 따라서도 학사경고가 미치는 영향이 달라졌는데(Lindo et. al., 2008), 고교 시절 성적이 좋은 학생일수록 학사경고로 인한 긍정적인 영향보다는 부정적인 영향을 더 많이 받는 것으로 확인되었다. 즉, 고교 시절 학업성적이 우수했을수록 학사경고 후에 학업성적과 졸업률은 오히려 낮아짐이 확인되었다. 이러한 사실은 고교시절 학업 성취 수준에 따른 학사경고 경험의 차이에 대해 주목할 필요성이 있음을 시사한다.

7) 학사경고 학생의 경험 연구

마지막으로, 질적 연구 방법을 활용하여 학사경고를 받은 학생들의 경험을 심층적으로 탐색한 연구들이 있다. 학사경고를 받은 학생들의 경험

을 포괄적으로 분석한 연구, 학사경고 반복 경험에 관한 연구, 극복 경험에 관한 연구로 구분할 수 있다.

학사경고를 받은 학생들의 경험에 초점을 맞춘 연구로는 박종향 등 (2017), 장애경 등 (2013)의 연구가 있다. 박종향 등 (2017)은 1-2회 학사경고를 받은 학생 15명을 대상으로 현상학적 접근 방법을 활용하여 자료를 수집하고 분석하였다. 대학 생활에 대한 인식과 경험, 학사경고 이유에 대한 인식, 학사경고에 대한 반응과 변화, 학교 지원에 대한 인식과 경험으로 자료가 범주화되었으며, 그 중 학사경고에 대한 반응과 변화를 살펴보면 다음과 같다. 학사경고를 받은 이후의 반응과 경험은 긍정적인 측면과 부정적인 측면이 모두 포함된다. 연구자는 한 번은 괜찮다고 생각하고, 학사경고 이후 열심히 하려는 마음이 생기며, 좀 더 적극적이고 자기주도적으로 학습을 관리하며, 학습 요령을 파악하는 등을 긍정적인 변화로 분류하였다. 반면 부정적인 경험과 관련해선, 제적에 대한 불안이 커지고, 휴학을 하거나 군대에 입대함으로써 도피를 하는 것, 재수강을 강제로 해야만 하는 상황에 대한 불편감 등이 포함되었다. 이는 학사경고 이후 학생들이 학습에 대한 의욕이 높아지고 학습 관련 행동에서 변화가 나타남과 동시에, 회피적 행동을 보이고 심리적 어려움을 경험할 수도 있다는 양측면을 모두 확인해준다는 면에서 의의가 있다.

Blaney (2014)는 펜실베이니아 대학교에 다니는 학생들을 대상으로 심층면담을 진행하여, 학사경고의 의미, 학업 실패의 원인에 대한 이해, 학사경고 후 대학 생활에 대한 그들의 경험을 확인하고자 하였다. 6명의 학생들 각각의 경험을 세밀히 분석하여, 사례별로 경험의 내용을 제시하였다. 특히 학사경고를 받고 난 이후의 당황스럽고 공포스러운 감정, 수치심에 혼자 고립되어 지낼 수밖에 없으며, 자신에 대한 개념이 부정적으로 변화하는 과정에 대해 상세히 서술하고 있다는 점에서, 다른 선행 연구와 차별성을 띤다.

학사경고를 받은 학생들의 경험에 관한 연구가 축적되면서, 경험의 종류를 세분화하여 확인한 연구가 진행되고 있다. 크게 학사경고 극복 경험에 관한 연구와 반복 경험에 관한 연구로 나눌 수 있다. 학사경고 극

복 경험에 관한 연구로는 김명찬 (2013), 장애경 등 (2013), 권해수 등 (2016) 등의 연구가 있으며, 학사경고 반복 경험에 관한 연구로는 현재승 (2016)의 연구가 있다. 학사경고 극복 경험에 관한 연구는 앞서 극복 요인에 관한 절에서 연구를 소개한 바 있으므로, 본 절에서는 생략한다.

현재승 (2016)은 학사경고를 2회 이상 경험한 대학생들을 대상으로 근거이론 방법을 활용하여 연구를 진행하였다. 반복된 학사경고 과정 경험, 학사경고 반복의 원인, 학사경고 반복 후 대처, 학업 지속의 동력에 초점을 맞추어 자료를 분석하였다. 연구 결과를 살펴보면, 학사경고 반복을 초래한 인과적 조건으로는 학업적 소진과 낮은 학업 동기가 포함되며, 반복된 학사경고에 대해 반발심을 느끼고, 현상을 외면하며, 제대로 된 대처를 하지 못하는 것이 중심 현상으로 도출되었다. 반복된 학사경고를 받고 원인을 반추하고, 스스로를 돌아보며, 현실을 심감하고, 이를 통해 새로운 계획을 세우고 실천을 시작하는 과정이 나타나는 것이 확인되었다. 학사경고에 관한 대부분의 선행연구가 학사경고를 1회 받는 학생들을 중심으로 자료를 수집한다는 점을 고려할 때, 학사경고 반복 경험에 주목했다는 면에서 연구의 의의가 크다. 특히 학사경고를 반복해서 받은 학생들에게서 특징적으로 확인되는 면인 ‘외면함’과 ‘대처 없음’이라는 결과에 주목할 만하다. 학사경고를 반복해서 받는다는 것은 1번째 학사경고 이후 부적응적인 학습 행동이 지속되거나 심화되는 것이다. 현재승의 연구를 토해 부적응적인 학습 행동의 내용에 외면함, 대처 없음이 포함되어 있음을 확인할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 외면함과 대처 없음의 세부 내용을 살펴보면, 자신의 학업 부진을 부인하고, 현실을 부정하며, 변화하지 않으려 하는 면, 변수를 예측하지도 계획을 실행하지도 못하는 면 등이 포함된다. 그러나 현재승의 연구 역시 큰 틀에서는 반복 경험한 학생들의 극복 경험에 관한 연구라고 볼 수 있다. 학사경고를 반복 경험한 내용보다는 극복 과정에 관한 내용이 주를 이루며, 이는 학사경고 극복 경험에 관한 다른 선행 연구와 크게 차별화되지 않는다는 점이 제한점이다.

이정례 등 (2016) 역시 학사경고를 반복 경험한 학생들에 주목하고, 근

이론방법을 통해 이들의 경험을 분석하였다. 연구 참여자는 2회 이상 학사경고를 받은 학생이었으며, 2회, 3회, 7회 등 학사경고의 횟수가 비교적 다양한 학생들이 연구에 포함되었다. 중심현상은 1차 학사경고로 도출되었으며, 중심 현상을 해결하기 위한 참여자들의 작용/상호작용 전략으로는 ‘학사경고를 피하고자 애씀’, ‘학업 외 진로/성취 추구’, ‘자기/적성 성찰’, ‘후회/비난 반복’, ‘개인적 의미 추구’로 나타났다. ‘학사경고를 피하고자 애씀’이라는 범주에서는 전략적으로 학업을 수행하고, 학습 습관을 바꾸려고 노력하며, 학교 지원 프로그램에 참여하는 등의 하위범주가 포함되었다. 이러한 행동은 추가적인 학사경고 반복의 확률이 낮아지는 것과 관련이 있을 것이다. ‘학업 외 진로/성취 추구’에는 전공 외 진로를 탐색하고, 새로운 적성과 전공에 관해 정보를 수집하는 것, 동아리 활동에 몰두하는 등의 내용이 해당되며, ‘개인적 의미 추구’에는 학업 외적인 일에 의미를 부여하고, 자기 시간을 갖는 것이 포함된다. 즉, 이정례 등의 연구를 통해 학사경고를 반복해서 받는 학생들이 전공 공부에 몰두하기보다는 개인적으로 의미가 있는 전공 외 영역에 몰두하는 행동을 보임을 짐작할 수 있다. 이 밖에도 헛되이 보낸 시간에 대한 후회와 자신에 대한 비난을 반복하고, 의욕이 저하되며, 학습을 회피하기 위해 게임과 아르바이트로 시간을 보내는 내용 역시 포함되었다. 이정례 등의 연구는 학사경고를 반복해서 받는 학생들의 부적응적인 행동, 생각, 정서를 좀 더 심층적으로 확인할 수 있다는 점에서 의의가 크다. 그러나 학사경고의 횟수에 따라 경험의 내용이 다를 수 있지만, 이에 대한 분석의 내용을 확인할 수 없는 것이 제한점이다.

Ⅲ. 연구방법과 절차

본 연구의 목적은 국내 상위권 대학에서 학사경고를 반복적으로 경험한 학생들을 대상으로, 학사경고 후 대처과정을 이해하고, 그 과정에 영향을 미치는 요소를 파악하는 데 있다. 이를 통해, 학사경고를 받은 학생들이 경험하는 현상의 맥락을 설명할 수 있는 이론을 개발하고자 한다.

본 연구에서는 이상과 같은 연구 목적을 달성하기 위해, 사회 심리학적 현상에 대한 이론을 개발하는데 유용한 근거이론(Grounded theory)의 접근 방법을 활용하고자 한다(Chentiz & Swanson, 1986; Creswell, 1998; Glaser & Strauss, 1967). 근거이론은 연구 주제에 대한 선행 연구가 부족하고, 집단이나 개인의 행동을 설명하거나 예측하기 위하여 적절한 이론이 존재하지 않을 때 활용할 수 있는 질적 연구 방법의 일종이다(Creswell, 2013; Glaser, 1992). 연구자는 근거이론을 통해 사람들의 행동, 변화, 그리고 특정 현상이나 사건의 맥락에서 어떻게 상호작용하는지를 이해할 수 있게 된다(Vliet, 2008). 본 연구의 주제 역시 관련 선행 연구가 부족하고, 학사경고 후의 삶의 과정 및 개인의 상호작용과정을 이해하고자 하므로, 근거이론 연구방법이 적합하다고 판단하였다.

특히, 학사경고에 대한 선행 연구는 대부분 극복 과정에 초점이 맞추어져 있다(김명찬, 2013; 이정례 외, 2016; 장애경 외, 2013; 전보라 외, 2015; 주영아 외, 2012; 현채승, 2015). 이와 같이 연구의 대상이나 초점이 현상의 한 부분에 편향되어 있어, 나머지 대상의 경험에 대한 이해에 공백이 있을 경우에, 이를 탐색하기 위한 목적으로 근거이론을 활용하는 것이 효과적이다(Strauss & Corbin, 1990). 그러므로 본 연구에서도 학사경고 후의 대처 과정, 그리고 학사경고를 받은 학생들이 경험하는 주관적 삶에 대해 보다 심도 있게 알 수 있는 방법으로 근거이론방법을 활용하고자 한다.

1. 근거이론 방법

근거이론(Grounded theory)은 1960년대 사회학자인 Barney Glaser와 Anselm Strauss가 공동으로 개발한 것으로, “실제의 영역에 대한 귀납적인 이론을 도출하기 위해 적용하는 체계적인 틀을 가진 연구 방법”이다 (Glaser, 1992, p.16). Glaser와 Strauss (1967)는 “The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research”에서 밝힌 바와 같이, 그들은 기존 사회학 연구에서 일반적으로 통용되는 연역적 연구 방법, 즉, 포괄적 개념이나 이론에서 시작하여 구체적 사실을 이해하는 방식의 논리적 추론 방식이 가진 한계를 경험하고 근거이론 방법을 개발하였다.

근거 이론은 다양한 현장 자료를 체계적이고, 논리적으로 수집하고 분석하는 과정을 통해, 구체적 사실에 근거해서 일반적 이론을 도출하는 방법이다(Denzin & Lincoln, 2000). 따라서 개념이나 현상에 대한 이해는 연구자가 자료 자체에 몰두하는 과정에서부터 시작한다. 연구자는 관심을 가진 자료를 세밀히 살펴봄으로써, 현상 속에서 개념들을 발견하고, 도출된 개념간의 관계를 이해하여, 그것을 통합적으로 기술하고 설명할 수 있는 근거 이론을 개발한다(Baker, Wuest & Stern, 1992). 이러한 근거 이론 방법은 아직까지 명확하게 밝혀지지 않은 변화과정에 대한 경험적 모델이나 이론을 형성해야 하는 분야를 탐구하기 위해 연구자들이 주로 선택하는 연구방법이다(박승민, 김창대, 2005).

근거이론은 특히 인간 행위의 상호작용이나 경험의 맥락을 파악하여 개인의 심리·사회적 과정을 심도 있게 이해하는 데 용이하다(이진숙, 조아미, 2012). 근거이론에서는 인간의 경험은 개인이 세상 속에서 능동적이고 적극적인 역할을 담당하는 과정에서 끊임없이 변화하는 역동적인 것이라고 가정한다(Chenitz & Swanson, 1986). 개인은 특정 현상이나 상황 속에서 경험하는 의미를 기초로 현상에 반응하며, 또한 개인의 경험이 사회적 상호작용을 통해 현상에 다시금 영향을 준다고 본다. 따라서 현상의 의미, 행동, 사회심리학적 과정을 풍부하게 설명하는데 효과적이

다. 따라서 현재 근거이론은 심리학, 교육학, 인류학 등 여러 사회과학분야의 질적 연구자들이 현상에 대한 이해를 기초로 이론을 개발하기 위해 활용하는 중요한 연구 방법의 하나로 자리 잡았다(김인숙, 2011).

앞서 설명한 바와 같이, 근거이론방법에서는 현상에서 도출한 개념을 기초로, 개념 간 관계를 구축하여 이론을 제시한다. 개념 간 관계를 구축하는 모형으로 Strauss와 Corbin(1990)은 인과적 조건(casual condition), 중심현상(phenomenon), 맥락(context), 중재적 조건(intervening condition), 작용/상호작용 전략(action/interaction strategies), 결과(consequence)의 6 요소를 포함하는 패러다임 모형(paradigm model)을 제시하였다.

이상과 같은 특성을 지닌 근거이론방법은 국내 상위권 대학에 진학한 학생들 중, 심각한 학업 부진으로 학사경고를 반복적으로 겪고 있는 이들의 경험, 즉, 학생들을 둘러싸고 있는 구성원과 사회구조와의 관계 및 상호작용과정 등을 심도 있게 이해하고 분석할 수 있는 유용한 연구방법이라고 여겨진다.

2. 연구 참여자

1) 참여자 선정 기준

근거이론 방법에서는 연구자가 이론을 개발하는데 필요한 정보를 제공할 수 있는지, 즉 이론 개발에 기여할 수 있는지를 기초로 연구 참여자를 선정한다(Creswell, 2005). 즉, 연구목적에 관해 중심적인 정보를 풍부하게 제공할 수 있는 사례를 수집한다. 본 연구에서는 학사경고 반복 경험을 선명하게 보여줄 수 있는 참여자들을 선정하기 위해, 다음과 같은 준거(criterion)를 설정하였다.

- ① 국내 상위권 대학에 재학 중인 학생
- ② 학사경고를 2회 이상 받은 학생
- ③ 외국인 유학생이나 재외국민 특별전형으로 입학한 것이 아니며, 심각

한 수준의 정신질환을 앓고 있지 않은 학생

- ④ 고른 비율로 남학생과 여학생 표집
- ⑤ 자신의 내적 경험을 충분히 생생하게 표현할 수 있는 학생
- ⑥ 학사경고를 학업실패로 인식하는 학생

이상과 같이 기준을 설정한 이유는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 목적은 상위권 대학에 재학 중인 학생의 첫 번째 학사경고를 받고 이에 대처하는 과정, 개인의 심리사회적 경험 및 대처전략을 살펴보는 것이다. 따라서 본 연구에서는 국내 상위권 대학의 학생을 연구 참여자로 선정하고자 한다. 상위권 대학을 판단하는 기준으로 아래의 자료를 종합하여 활용하였다.

- 2015 중앙일보 대학순위평가
- 2016 수학능력시험 4년제 대학교 지원 가능 점수 배치표 (종로, 대성, 청솔, 김영일 교육연구소 제작)

상위권 대학에 관한 선행 연구에서는, 각 대학을 구분하는 기준이 명확히 합의된 바가 없다(선혜연, 하창순, 2013; 이정례 외, 2010; 최경미 외, 2007; 백현덕, 박진원, 2009). 본 연구에서는 중앙일보에서 매년 제시하는 대학순위평가와 대학교 지원 가능 점수 배치표를 종합하여 판단하였다. 중앙일보의 대학순위평가를 활용하는 방법은 선행 연구에서 상위권 대학을 판별하기 위해 활용되어 온 방법이다(임수영, 2014; 황매향, 2002).

대학교 지원 가능 점수 배치표를 활용하는 이유는 전국 대학생의 평균적인 기초 학습 능력 수준의 잣대로, 수학능력시험성적을 고려하는 것이 적절하다고 판단하였기 때문이다. 대학수학능력 시험은 고등학교 교육과정을 이수한 학생을 대상으로, 대학에서 수학할 수 있는 공통적 기초 학습 능력을 평가하기 위해 전국적으로 실시되는 표준화된 시험이다(김상호, 1995). 따라서 대학생의 평균적인 기초 학습 능력을 판단하는 근거로

활용될 수 있다. 또한 수학능력시험 점수는 각 대학 입학 학생들의 상대적 점수 분포를 확인하는 기준이 되기도 한다. 국내 대학은 서열화되어 있다고 볼 수 있는데(김안나, 2003), 대학의 서열화 된 순위를 파악하기 위해 가장 빈번하게 활용되는 것이 바로 수학능력시험 점수이다. 실제 대부분의 대학서열화 연구에서는 수학능력시험 점수를 기초로 결과를 산출하고 있으며(황갑진, 2005), 입학 학생들의 수능시험 기준 대학 순위는 크게 변동이 없다(김진영, 2006). 그러나 교육부 등과 같은 정부기관에서는 대학의 서열을 공지하는 정보를 제한적으로 제공하므로, 본 연구에서는 사교육기관이 제공한 대학 진학 배치표 자료를 종합하여 판단하고자 한다. 대학 입시 시 지원 가능한 수능점수를 표시한 대학 배치표 자료는 사교육기관에 의해 제작된 것이라는 한계는 있지만, 여러 기관의 자료를 비교해 봄으로써, 수능 성적에 따른 대학 순위에 대한 윤곽을 충분히 잡을 수 있을 것이라 기대했다.

먼저, 상위권 대학을 선정하기 위해, 4개 사교육업체의 배치표 및 중앙일보 대학평가순위를 종합하여 분석해본 결과, 의예과, 한의예과, 경찰대학교, 포항공과대학 등 특수 목적 대학을 제외한 나머지 전공에서 서울대학교, 연세대학교, 고려대학교가 상위권 대학으로 확인되었다. 상위권에서는 대학의 위계가 비교적 분명하며, 선정된 세 개 학교에 재학 중인 학생 수가 많기 때문에 연구 참여자 모집에 어려움이 없을 것으로 판단하여, 대학의 개수를 3개로 한정하였다.

〈표 4〉 본 연구에서 선정된 상위권 대학 목록

번 호	상위권 대학 목록
1	서울대학교
2	연세대학교
3	고려대학교

둘째, 학사경고를 받은 횟수가 2회 이상인 학생으로 한정하였다. 본 연구의 목적은 1번째 학사경고 후 학생들의 경험의 내용과 대처 전략을 확인하는 것이다. 이를 위해 연구 참여자는 최소한 학사경고 횟수가 2회

이상 누적된 학생이어야 하므로, 이와 같은 준거를 설정하였다.

셋째, 외국인 유학생, 재외국인 특별전형으로 입학한 경우이거나 심각한 정신질환을 앓고 있는 학생은 제외하였다. 외국인 유학생, 재외국인 특별전형으로 입학했거나 정신질환을 가진 학생의 경우, 언어적 어려움이나, 문화 적응, 선행 학습 수준의 차이, 정신질환 자체가 학업 실패의 주요 원인이 될 수 있다. 이는 본 연구에서 탐색하고자 하는 연구 문제를 고려할 때, 비전형적인 사례가 될 수 있으므로, 사례 전형성을 고려하여(Goetz & LeCompte., 1984), 해당 사례는 연구 참여자에서 제외하도록 하였다.

넷째, 남학생과 여학생을 고루 표집하였다. 남학생과 여학생의 학사경고 관련 경험은 상당히 차이가 날 수 있다(김나미 외, 2014; 장애경 외, 2013; 주영아 외, 2012). 이는 남학생과 여학생이 소속된 사회적 맥락이 차이가 나기 때문인데, 특히 가장 핵심적인 영향을 미치는 것은 바로 군대 경험이다. 따라서 남학생과 여학생의 사례를 골고루 표집하여, 성별에 따른 공통점과 차이점도 함께 확인하고자 하였다.

다섯째, 본 연구가 연구 참여자의 심리 내적 경험에 초점을 맞추는 것이기 때문에, 연구 참여자가 비교적 자신의 경험을 선명하게 표현할 수 있는지를 먼저 확인하여 연구 참여자를 선정하도록 하였다. 이는 질적 연구에서 연구 참여자는 자신의 생생한 경험을 잘 전달할 수 있어야 한다는 원칙을 고려한 것이다(Creswell, 1998).

마지막으로 학사경고를 스스로 학습실패로 인식하는 경우를 연구 참여자로 포함시켰다. 전공 외로 확고한 진로 목표가 있어, 학업불성실을 선택한 경우, 그리고 학사경고가 심리적으로나 진로 상으로나 크게 의미가 없는 경우는 일반적이라고 볼 수 없어, 사례 전형성을 고려하여, 연구 참여자에서 제외하고자 하였다.

2) 참여자 모집 방법

본 연구에 적합한 연구 참여자 모집은 각 대학교의 학내 온라인 게시

판에 공고문을 통해 이루어졌다. 학내 온라인 게시판은 매일 많은 수의 대학생들이 다양한 정보를 얻기 위해 교류하고 활용하는 곳이다. 따라서 학사경고 반복 경험이 있는 대학생에게도 본 연구를 노출시키고 연구 정보를 안내하기에 적절하다고 판단하였다. 특히, 이러한 접근이 유용한 까닭은, 학사경고 학생들은 자신의 학사경고 여부를 주변 사람들에게 밝히지 않는 경우가 많고(정애경, 양지웅, 2013; Fletcher & Tokmouline, 2010; Lindo, et. al., 2008; Sage et. al., 2010; Tovar, et. al., 2006), 개인 정보 보호와 관련하여 행정조직에서 집계하거나 관리하는 정보에 접근하는 것이 수월하지 않기 때문이었다.

또한 연구 참여자 모집이 원활하지 않을 경우, 상담자의 도움을 받아 각 대학의 학생상담센터에서 관리하는 학사경고 학생들을 면담하는 방법을 보조적으로 고려하였다. 그러나 이러한 경우에는 상담 신청을 하거나 상담 요구가 높은 학사경고 경험 학생들을 중심으로 표본이 편파적으로 추출될 확률이 높기 때문에, 연구 참여자 모집이 수월하지 않은 경우 부차적으로 활용하려 했다. 그러나 온라인 게시판의 연구 참여자 모집글로도 충분한 수의 연구 참여자 모집되어, 온라인 게시판을 통한 직접 모집으로 연구 참여자 모집을 완료하였다.

본 연구자가 연구 참여자 모집을 위해 활용한 각 대학교의 온라인 게시판은 아래와 같다.

- ① 서울대: 스누라이프 <http://snulife.com/>
- ② 연세대: 세연넷 <https://www.seiyon.net/>
- ③ 고려대: 고파스 <http://www.koreapas.com/>

게시판의 공고문에는, 본 연구의 목적 및 방향, 기밀 유지에 대한 서약 등을 반드시 포함하였다. 또한 면담에 참여하는 것에 대한 사례 및 연구 참여 과정에서 발생할 수 있는 위험성에 대해서도 고지하였다.

각 대학교의 학내 온라인 게시판에 연구 참여자 모집 글을 게시한 후, 36명가량의 학생들이 연구 참여를 신청하였다. 연구 참여를 신청한 모든

학생들과의 개별적 전화 면담을 통해, 연구 참여 적합 여부 및 이론적 표본 추출에 적합한 대상인지를 확인한 후, 최종적으로 연구 참여 여부를 확정하였다.

3. 연구절차

1) 연구의 주요 절차

본 연구의 주요 절차는 다음과 같다.

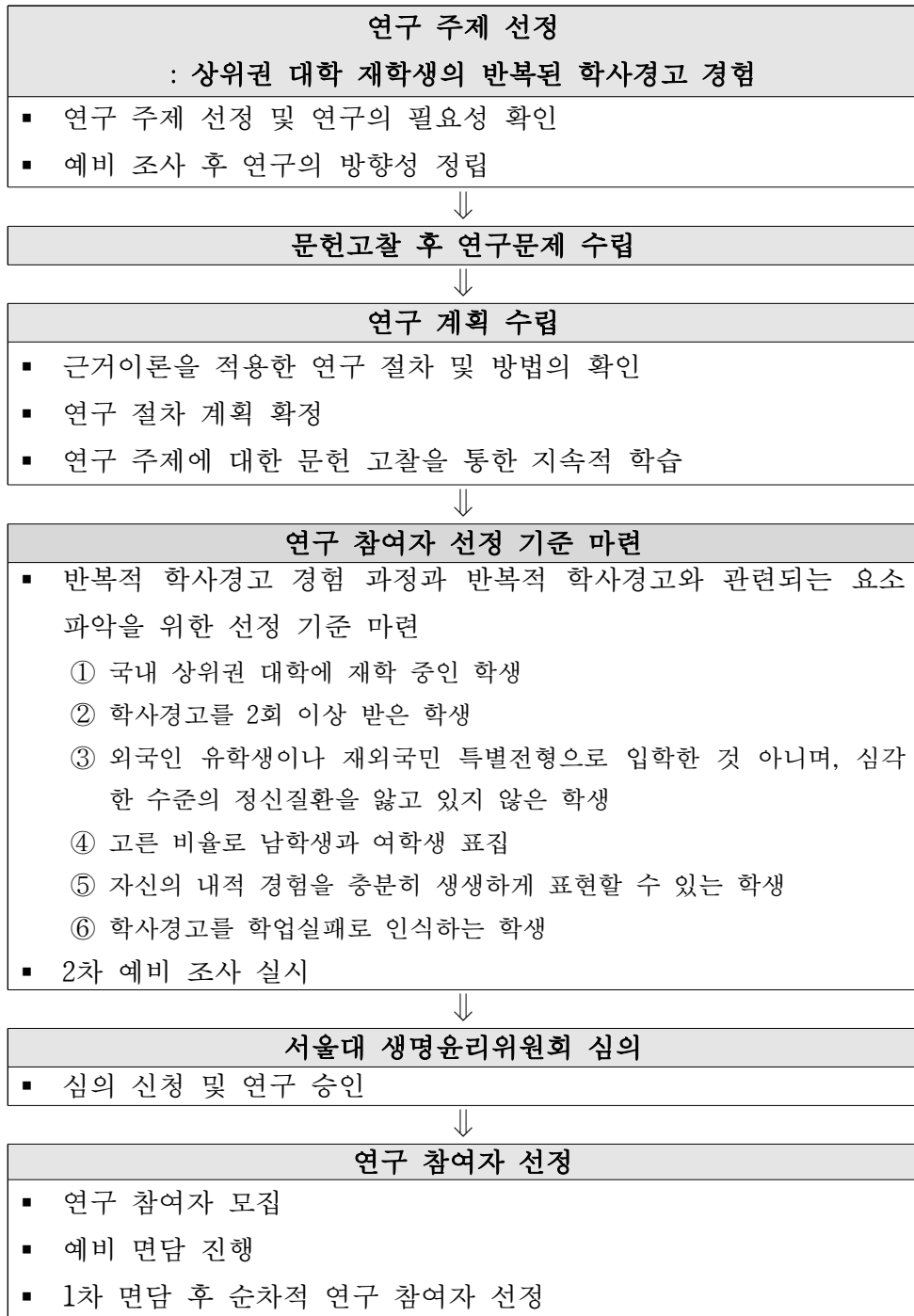
첫째, 연구 주제 선정 단계이다. Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 연구 주제 선정 방법은 총 4가지이다. 첫째, 자신의 관심 분야에 대해서 기존에 연구하고 있는 교수로부터 연구 주제를 제안 받거나 연구비를 지원하는 연구 주제를 자신의 연구 주제로 선정한다. 둘째, 문헌 속에서 후속 연구가 필요한 연구 주제나 또는 기존에 연구가 되었지만 다시 새롭게 연구할 필요가 있는 연구 주제를 찾는다. 셋째, 개인적 경험이나 전문가적 경험 속에서 연구 주제를 선정한다. 넷째, 연구 자체에서 찾는다. 즉, 연구해 보고 싶었던 현장 속에 들어가 관찰 및 초기 면담을 통해 연구 참여자의 삶에서 중요한 문제가 무엇인지를 발견한다. 본 연구에서는 Strauss 등이 제안한 주제 선정 방법의 1, 2, 3을 모두 활용하여, 연구자의 개인적 경험 속에서 관심을 가지고 있었던 반복적 학사경고 경험을 대략적 연구 주제로 잡고, 이에 대해 지도 교수와 상의하였으며, 마지막으로 문헌 속에서 후속 연구의 필요성을 확인한 후, 연구의 주제를 확정하였다. 또한 예비 조사(면담 및 반복적 학사경고 내담자에 대한 상담 기록 검토)를 통해 연구의 방향성을 확정하였다.

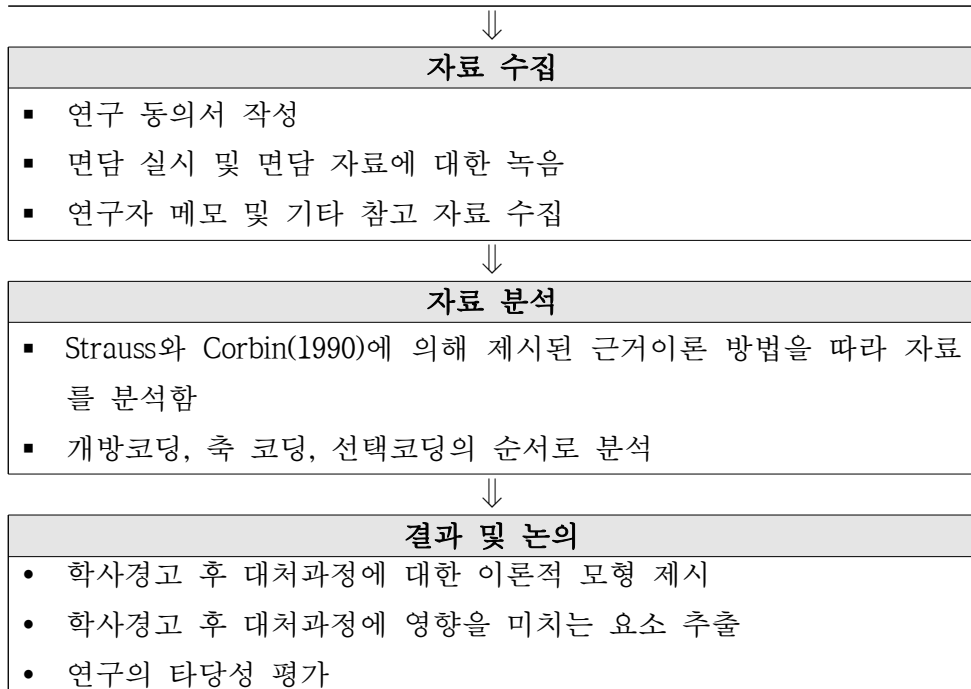
둘째, 본 연구 절차의 계획 및 연구 참여자 선정 기준 마련 단계이다. 근거이론에 대한 문헌 고찰을 통해 근거이론을 활용한 연구의 과정 및 방법을 확인하여 연구 계획을 수립하였다. 또한 연구 주제와 관련된 각종 자료(예: 기사, 통계 자료, 연구자의 상담 기록) 및 선행 연구를 통한 지속적인 분석과 예비조사를 통해 참여자 선정 기준을 마련하였다.

셋째, 참여자 선정 및 자료 수집 단계이다. 연구자가 제시한 기준에 부합하는 참여자를 대상으로 실제 면담을 진행하며 자료를 수집하는 것이다. 연구자가 본 연구를 위해 수집한 자료의 종류에는 면담 녹음 파일, 면담 중 메모한 연구자의 기록, 학사경고에 관한 개인의 경험이 기록된 기타 문서(학기별 수강과목 및 학점 내역, SNS 기록, 일기 등) 등이 포함된다.

넷째, 자료의 분석 및 글쓰기 단계이다. 자료 분석은 수집과 동시에 실시할 예정이며, 자료에 대한 질문과 비교를 통해 범주들 간의 관계를 확인하는 지속적 비교분석법(Corbin & Strauss, 1990)을 활용하여 진행하였다. 먼저, 연구자는 연구 참여자를 대상으로 면담을 실시하고, 면담 중 작성한 현장 메모 내용을 수집하였다. 면담 직후 면담 내용을 곧바로 축어록으로 원자료화는 과정을 함께 진행하였다. 또한 연구 참여자와 관련된 면담 이외의 자료들은 연구 참여자가 동의하는 범위에서 수집하였다. 이와 같은 과정으로 축적된 자료들은 근거이론방법에 기초하여 범주를 생성한 후, 다음 참여자와의 면담을 진행할 때 활용하여 연구의 초점을 점점 더 명확히 해나갔다. 면담과 분석을 반복적으로 실시하는 과정에서, 더 이상 새로운 범주가 등장하지 않는, 즉 범주의 포화상태에 이르면 면담을 중단하고 최종적인 분석과 글쓰기 과정을 진행하였다.

근거이론에 따른 자료 분석 과정은 크게 개방 코딩(open coding), 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective category)로 나누어진다. 본 과정 중에 방법론의 전문가, 근거 이론 연구 경험자, 반복적으로 학사경고를 경험한 학생을 상담한 상담자, 지도교수와의 지도 및 자문을 수시로 실시하여, 신뢰롭고 타당한 연구 결과 도출을 위해 노력하였다. 이상에서 제시한 전체적인 연구의 흐름을 정리하면 [그림 1]과 같다.





[그림 1] 본 연구의 진행 과정

2) 참여자 선정 과정

근거이론 연구에서 참여자 선정은 이론적 표본 추출(theoretical sampling)과 이론적 포화(theoretical saturation)의 원리가 고려되어야 한다(Strauss & Corbin, 1998). 이론적 표본 추출이란 연구자가 이론 개발에 기여할 수 있는가를 기준으로 참여자를 선택하는 것이다(Creswell, 2005). 연구자에 의해 선정되는 연구 참여자는 연구 과정에서 점차 형성, 발전되어가는 이론과 관련성이 있다고 판단되는 개념들에 비추어, 이론 형성에 기여할 수 있는 대상이어야 한다. 이러한 과정을 통해 이루어지는 연구 참여자 선정 과정은, 현상에 관한 자료를 수집하고 분석해 나감으로써 더 초점이 명확해지게 된다.

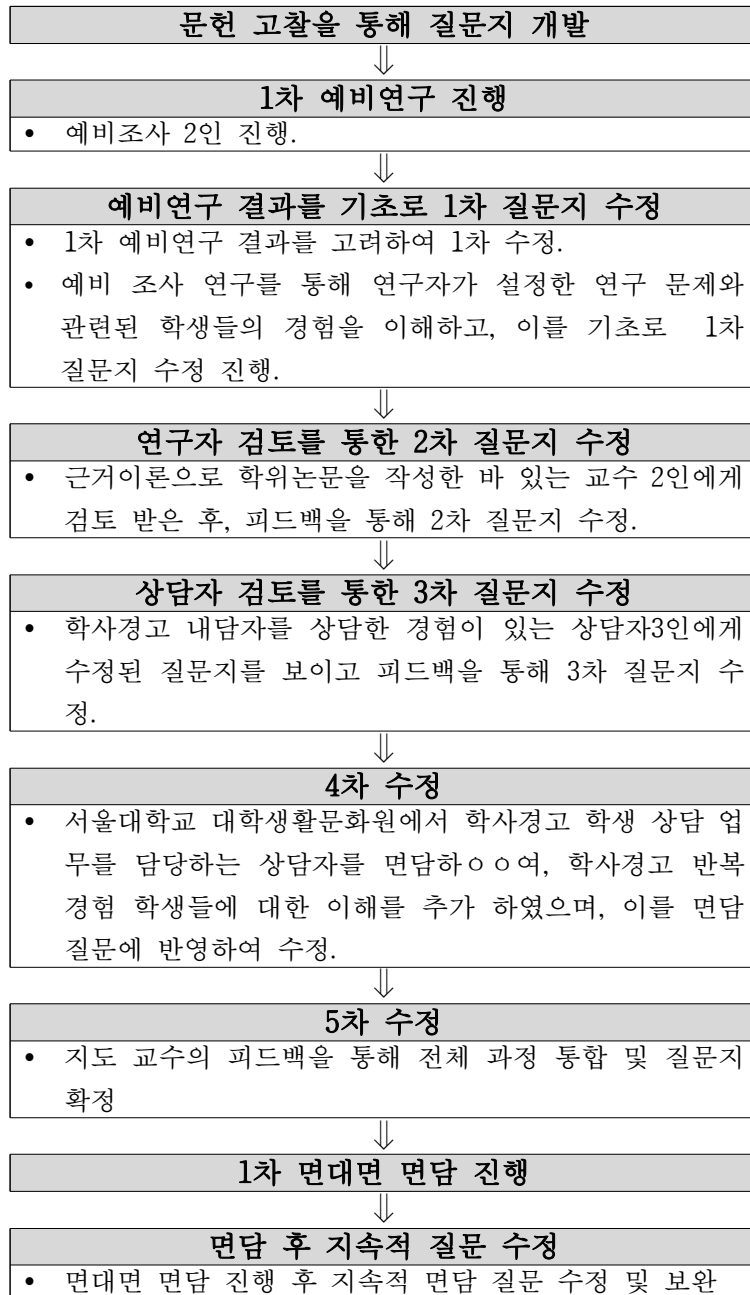
이론적 표본 추출 과정은 범주가 포화되는 순간 중단되게 된다. 이때

의 개념이 바로 이론적 포화이다. 근거이론을 활용한 연구에서는 면담을 시작함과 동시에 자료 분석이 실시된다. 자료 분석 과정에서 연구자는 개념과 범주를 도출하게 되는데, 추가로 수집되는 자료에서 새로운 범주가 더 이상 확인되면, 자료 수집을 중단하게 된다. 따라서 본 연구에서도 범주의 포화상태에 도달하여 비슷한 범주가 반복해 출현하는 것을 확인하여, 더 이상의 추가적인 자료 수집을 중단하였다(임종섭, 김명준, 2015; Charmaz, 2012).

이상의 과정을 거쳐 13명의 연구 참여자를 최종적으로 모집하여 자료를 수집하였다. 최종 선정된 연구 참여자에게도 면담 후 사례를 제공하였으며, 연구참여자가 원할 경우, 상담 및 심리 검사를 1-3시간가량 진행하였다. 상담 및 검사 자료는 연구에 포함되지 않는 점을 분명히 고지하였으며, 실제 연구에는 포함시키지 않았다.

3) 반구조화된 면담 질문 제작

근거이론에서 이론 개발에 활용되는 자료 중 면담 자료가 가장 핵심적이다. 연구자는 연구 주제와 관련된 다양한 질문을 통해 연구 참여자로부터 이론 개발에 필요한 정보를 얻게 된다. 따라서 면담 질문을 적절하게 구성하는 것이 중요하다. 질문의 방식과 관련하여, Charmaz와 Belgrave(2002), Strauss와 Corbin(1998)의 제안한 연구 질문의 예를 참고하여 면담 질문을 개발하였다. 면담 질문지 구성의 과정은 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 면담 질문지 제작 과정

이상의 과정을 통해 면담질문지가 개발되었다.

면담 질문지를 구성하기 위해, 먼저 학사경고를 받은 학생들의 특성 및 경험(Abele, 2013; Casey et. al., 2015; Fletcher & Tokmouline, 2010; Graham, 1986; Lindo et. al., 2008; Mavis & Doig, 1998; Sage, 2010; Tovar et. al., 2006), 대학생의 학업 저성취 및 관련 요인(김동진, 정동영, 2009; 임이랑, 2015; 천경희, 2011) 및 근거이론 연구 방법 관련 문헌(Charmaz, 2011; Corbin & Strauss, 1990; Creswell, 2005; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Strauss & Corbin, 1990)의 검토가 이루어졌으며, 이를 기초로 연구 질문을 구성하였다.

본 연구자가 문헌 고찰을 통해 형성한 질문 목록을 활용하여 예비조사를 진행하였다. 예비조사 시 연구 참여자에게 질문에 대한 검토를 받았을 뿐만 아니라, 예비 조사 결과 후 학사경고 학생에 대한 연구 참여자의 확장된 이해를 기초로 면담 질문 목록을 1차로 수정하였으며, 이를 다시 근거이론으로 박사학위논문 작성 경험이 있는 교수 2인에게 보이고 피드백을 받았다. 또한 학사경고를 2회 이상 받은 서울대학교 학생들을 수차례 면담한 경험이 있는 상담자 3인에게 개별적으로 메일을 보내, 면담 질문지에 대한 검토를 받았다. 서울대학교 학생상담센터에서 학사경고 학생 대상 업무를 전담하는 상담자와의 면대면 면담을 통해 학사경고 학생들에 대한 이해를 넓히고, 이러한 내용을 면담 질문지에 보완하여 수정하였다. 최종적으로 지도 교수의 검토를 통해 1차적으로 면대면 면담에 활용할 질문지를 확정하였다. 이후 이론적 표본 추출 과정을 통한 면담 과정에서 수집된 자료에 비추어 면담 질문이 지속적으로 수정되는 과정을 거쳤다.

이상의 과정을 거쳐 개발된 면담 질문지를 활용하여 면담을 진행하였다. 주요 면담 질문은 “학사경고 경험에 대해 말씀해주십시오” 였으며, 실제 활용된 질문의 개요 및 예시는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 연구 참여자 공통 면담 질문 예시

번호	분류	주요 내용	질문 예시
1	연구 참여자에 관한 기초 정보	<ul style="list-style-type: none"> • 성별 / 연령 • 소속 학교/ 단과대학 / 학과 • 입학한 해 / 졸업까지 남은 학기 수 • 재수 여부 • 학사경고 횟수 및 학기 • 제적 여부 • 휴학 횟수 및 학기 • 거주 형태(자취 / 기숙사 / 가족과 동거 등) • 가족관계(가족의 수 / 학력 수준 등) 	<ul style="list-style-type: none"> • 학사경고 학기는 언제이며, 총 횟수는 몇 번인가요?
2	대학교 입학 전 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 학업성취수준 및 학습 양식 • 대인관계 양식 • 진로 목표의 구체화 수준 • 가족 • 자기개념 및 학업 효능감 	<ul style="list-style-type: none"> • 고교 생활 및 학업은 어떠했나요? • 기억나는 사건은 무엇이며, 구체적 사건에 대한 생각과 감정은 어떠한가요?
3	대학교 입학 직후 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 학교, 학과, 학업성취, 대인관계, 자신 등에 대해 기대했던 점, 그리고 만족스럽거나 좌절스러웠던 점 등 • 재학 중 인상적인 사건, 정서, 생각, 행동 등 	<ul style="list-style-type: none"> • 입학 후 학교, 학과, 학업에 대한 전반적인 느낌은 어떠했나요?
4	학사경고 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 해당 학기 연구 참여자의 인식과 경험(일상생활, 대인관계, 학업, 전공, 학교 관련 등 전반적인 사항 확인) 	<ul style="list-style-type: none"> • 학사경고를 받은 학기를 묘사해주세요. • 학사경고를 받았을 때 어떤 느낌과 생각

		<ul style="list-style-type: none"> • 학사경고를 받게 된 이유에 대한 인식 • 학사경고에 대한 나와 주변의 반응 지각 확인 • 학사경고를 받은 후 변화한 자기 개념, 타인, 세상에 대한 인식 확인 • 학사경고 확인 후 대처 행동 탐색 	<p>이 들었으며, 어떻게 행동했나요?</p> <p>▪ 만약 주변 사람들이 자신을 한심하게 본다는 생각을 하지 않았다면, 지금과 달라졌다고 생각하세요?</p>
5	마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 면담 소감 나누기 • 학사경고 학생 적응에 도움이 될 수 있으리라 판단되는 지원 방안에 대한 생각 확인 	<ul style="list-style-type: none"> • 인터뷰를 마치는 지금의 기분은 어떠한가요?

면담 상황에 따라 질문의 형태를 조금씩 바꿔서 활용하였으나, 질문의 초점은 동일하였다. 또한 개방형 질문을 통해 가능한 연구 참여자가 자발적으로 자신의 경험을 세밀하게 구성할 수 있도록 안내하였다.

본 연구에서의 면담 질문지는 연구 과정에서 점차 목적과 초점에 맞게 구체화되어 갔다. 근거이론의 면담 질문지 제작에서 특징적인 부분은, 면담 질문이 연구 진행 과정에 따라 변화한다는 것이다. 근거이론의 연구 방법은 자료 수집과 분석이 동시에 이루어지는 특징을 갖는다. 자료가 분석될 때마다 범주가 도출되고, 이는 곧 추가적인 정보에 대한 탐색의 필요성과 연결된다. 즉, 연구가 진행되면 될수록, 새로운 연구 질문이 추가되거나 기존의 질문이 좀 더 초점에 맞게 변경됨을 의미한다. 따라서 초기 면담에서는 연구 주제에 대해서 광범위하게 질문하지만, 관련 개념들이 드러남에 따라서 점점 개념 간 관계를 묻는 구조화된 형식을 갖게 된다. 최종적으로 활용된 반구조화된 면담 질문지 전체는 부록에 제시하였으며, 최종적으로 구성된 면담 질문을 기초로 본 연구자는 면담을 진행하였다.

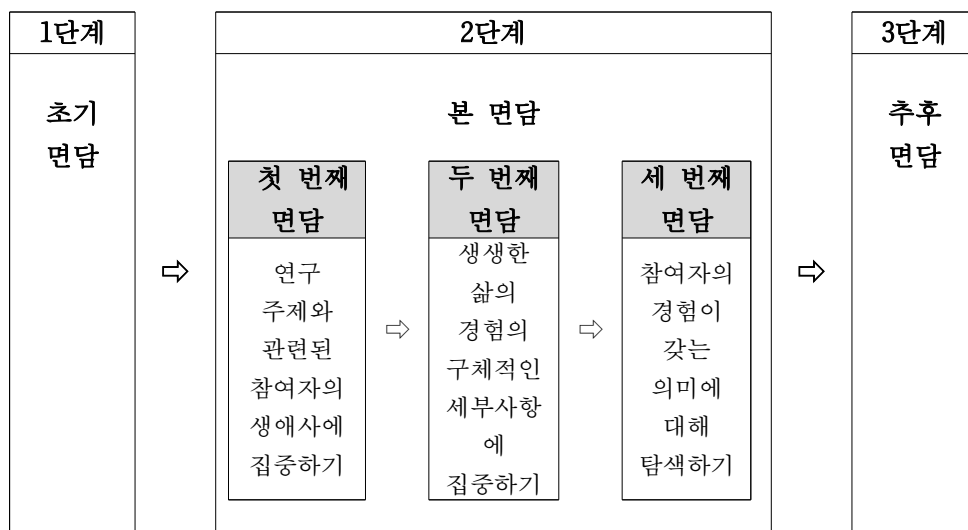
4) 연구 참여자 면담 및 기타 자료 수집

본 연구에서는 학사경고 반복 경험과 관련된 이론 도출을 위해, 학사경고 학생들을 면담하고, 관찰하였으며, 그들의 응답과 행동을 메모하고, 기타 문서 자료들을 수집하였다. 특히 학사경고를 반복 경험한 학생들을 대상으로 진행한 면담을 중심적인 연구 자료로 활용하였다. 근거이론 연구에서는 관찰, 면담, 연구자 메모, 기타 문서 자료 등이 다양한 종류의 자료가 수집될 수 있지만, 면담이 자료수집에서 가장 중심적인 역할을 하며, 나머지 자료들은 면담에 대해 보조적인 역할을 수행한다(Creswell, 2005). 본 연구에서는 연구 주제와 관련된 개방형 질문을 중심으로 편안하게 대화를 나누는 방식으로 면담을 진행하였다. 연구자는 각각의 연구 참여자를 개별적으로 만나, 진솔하게 자신의 경험을 토로할 수 있도록 하였다. 또한 면담 시간과 장소는 연구 참여자의 편의를 최우선적으로 고려하여 진행했으며, 면담 내용은 모두 녹음하였다. 면담하면서 특이하게 관찰되었던 내용은 연구자가 따로 메모하여 자료 분석 시 보조 자료로 활용하였다. 사전에 준비된 반구조화된 면담지의 질문을 활용했을 뿐만 아니라, 즉석에서 연구 참여자의 경험에 일치하는 질문들을 추가로 확인하였다. 특히 연구 참여자가 연구 주제와 관련된 자신의 경험과 생각을 자유롭게 밝히도록 독려했다.

연구 참여자로부터의 직접적인 자료 수집과 별개로, 학사경고 반복 경험과 관련된 각종 자료나 문헌을 통해, 해당 학생들의 경험에 대한 이해를 높이려고 하였다. 그러나 본 연구자는 자료 수집 이전 단계에서 지나치게 선행 연구나 문헌에 몰두하지는 않으려 하였다. 이는 연구자의 사전 지식이 연구 참여자들의 경험을 이해하는 데 편견으로 작용할 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구자는 연구 주제에 대한 일반적인 이해를 높이고, 연구의 초점을 연구자가 분명히 할 수 있는 수준까지 선행 연구나 문헌을 통해 도움을 받고자 하였다(Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 1994). 근거 이론을 활용해 연구 자료를 수집하고 분

석할 때에는 연구자가 수집하는 사건과 자료에 민감성을 가져야 하며, 연구자가 미리 가진 관점에 의해 자료를 거르지 않고 볼 수 있어야 한다. 즉 가능한 자료를 있는 그대로 관찰하고 기록할 수 있는 연구자의 역량이 중요하다. 따라서 본 연구에서는 학사경고 관련 경험에 대한 선행 연구나 문헌은 연구의 초점을 구체화하고 연구 질문을 마련하는 등의 과정을 준비하기 위한 목적으로만 참고하였다.

요약하자면, 본 연구에서는 연구 참여자로부터의 직접적인 자료 수집을 우선적으로 진행하였다. 연구 참여자와의 면담 과정은 초기 면담 - 본 면담 - 추후면담의 3단계를 통해 이루어졌다. 초기면담은 주로 면담 전 준비 단계, 본 면담은 실제 자료 수집 단계, 그리고 추후 면담은 연구 타당도 확보를 위한 것이었다.



[그림 3] 연구 참여자와의 면담 과정

초기 면담은 20-30분간의 전화면담을 통해 이루어졌다. 연구자는 전화 면담을 통해 연구 참여 신청자가 연구 참여자 기준에 부합하는지를 우선적으로 확인하였으며, 연구 목적 및 절차, 연구 참여자들과 관련하여 알려진 위험과 연구 참여 사례, 연구 참여자의 비밀보장의 원칙 및 방법,

언제든지 자발적으로 연구를 그만둘 권리 등을 재고지하였다(Creswell, 2005). 이러한 과정을 거쳐 연구 참여 여부를 확정하였다. 또한 연구 참여자에 대한 기초적인 정보(소속 학교 및 학과, 학사경고 횟수 및 학기 등)를 얻었으며, 연구자와 연구 참여자 간의 라포를 형성하여 면대면 면담을 미리 준비하는 데 활용하였다.

본 면담은 면대면 면담 방식으로 진행하였으며, Seidman(2013)의 질적 연구 면담 방법을 참고하여 진행하였다. 먼저 면담 횟수는 3번을 기본 구조로 진행하였다. 연구 주제와 관련된 연구 참여자의 생애사에 집중하는 첫 번째 면담, 경험의 세부사항을 확인하고 재구성하는 두 번째 면담, 그리고 경험의 의미에 대해 숙고하고 나누는 세 번째 면담을 기본 구조로 잡고 면담을 진행하였다. 연구 참여자에게 3번의 면담 일정을 안내하되, 참여자의 사정에 맞게 횟수를 조정하였다. 그러나 기본적인 구조와 시간을 유사하게 유지하였다.

또한 질적 연구에서의 면담은 90분가량이 적절하다는 Schuman(1982)의 제안에 따라, 한 회 면담을 90분으로 하여, 연구 참여자별 총 3-4시간가량의 면담 및 자료 수집 시간을 확보하였다. 면담 간의 간격 역시 Seidman(2013)의 제안에 따라 3일에서 1주일 정도의 간격 내에서 진행이 되도록 구조화하였다. 면담 횟수가 2회나 1회 가량으로 줄어들어, 한 회 면담이 90분을 초과할 경우에는, 60분에서 90분가량마다 10분에서 15분 가량의 휴식시간을 유지하였다. 이로서 연구 참여자가 자신의 경험에 대해 스스로 숙고해보고 의미를 찾아가는 시간을 갖도록 하였다. 요약하자면, 연구 참여자 별로 본 면담의 횟수는 1-3회 가량, 면담 시간은 적게는 4시간에서 많게는 6시간가량 진행되었다.

마지막으로 추후 면담에서는 근거이론방법에 의해 분석된 개념과 범주들, 그리고 개방코딩과 축코딩 작업으로 산출된 패러다임 모형 등을 연구 참여자들에게 전달하여 검토하도록 하였다. 추후 면담의 경우, 연구 참여자의 사정에 따라 전화나 이메일을 활용한 질문, 답변의 방법도 함께 활용하였다. 이를 통해 분석 결과의 타당성을 검증했을 뿐만 아니라, 연구의 결과와 관련하여 덧붙이고자 하는 내용을 추가적으로 더 파악하

였다.

5) 자료 분석

Strauss와 Corbin(1990)에 의하면, 근거이론방법에서 기본적인 자료 분석은 면담이나 수집된 자료를 분석 가능한 형태로 변환하는 데서부터 시작된다. 녹음한 자료를 전사하고, 연구자의 관찰이나 기타 자료를 범주화하고 정리하는 것이다. 연구자는 이와 같이 변환시킨 자료에 대한 코딩 작업을 진행한다. 근거이론의 연구 방법에서 코딩은 가장 핵심적인 분석 방법이다. 근거이론에서의 코딩 작업은 크게 세 가지로 구분된다. 바로 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩의 세 단계이다. 각각의 코딩 과정을 거치며, 연구자에 의해 수집된 원자료는 축약되고 의미 있는 이론으로 정리되게 된다(Strauss & Corbin, 1990). 각각의 코딩 단계를 간략하게 설명하면 다음과 같다.

첫째, 개방 코딩(open coding)이다. 개방 코딩은 실제 수집된 자료를 분석 가능한 형태로 쪼개고 조직하는 과정이다. 연구자는 자료를 세밀히 읽어보고 의미를 이해하여, 자료가 나타내는 현상에 적합한 이름을 붙이고 범주화한다. 이를 위해 먼저 줄 단위 혹은 문단 단위 분석에서부터 시작한다. 연구자는 줄이나 문단 단위로 자료를 확인하며, 각각을 요약하고, 의미나 속성을 드러내는 이름, 즉 개념을 명명하게 된다.

본 연구에서의 개념 명명의 예를 들면 다음과 같다.

(1) [참여자 L] : “아니요 없었어요. 계속 알바 했고 학교에서 자리 안 찾고 알바에서 계속 자리 찾고 있었고. 같이 알바 하는 애가 연합동아리 대외활동도 하면서 학교 밖으로만 찾아보고 있었고, 학교 안으로 눈 돌릴 생각은 안 했어요.”

-> (2번째 학사경고 확인 후) 학교생활은 지속적으로 회피함

(2) [참여자 K] : “아무래도 초반에 부분이 빠지면 뒤에 것을 알아듣기 힘들잖아요. 그런 게 컸던 거 같아요. 그래서 음, 말을 하면은 그러다보니까

더 수업가기 싫어지고 이제, 동기들은 그 그때는 또 동기들 수업 또 다 같이 들었으니까. 동기들이랑도 정말 똑같이 받아 적는 기분이야 라고 같이해서 아 나만 어려운 게 아니구나 라고 생각했는데 결국에는 다 이해를 하고 있는 거예요.”

-> 나만 이해하지 못 하는 수업 내용에 점점 더 수업 들어가기 싫어짐

이렇게 생성된 개념을 다른 개념이나 사건과 비교, 대조하는 과정을 통해 특정한 속성을 포함하는 범주를 생성하게 된다. 이 과정은 근거이론의 자료 분석 단계 내내 진행이 되는데, ‘계속적인 비교분석 방법(constant comparative method of analysis)’이라 칭한다. 계속적 비교분석 방법은 크게 사건과 사건의 유사성과 차이점을 지속적으로 비교하는 방법과 개념과 사건을 지속적으로 비교하는 방법의 둘로 구분된다(Glaser, 1992). 즉, 하나의 개념이 생성된 단계에서 자료 분석이 끝나는 것이 아니라, 연구자는 자료를 다시 보고 질문을 던지며, 반성적으로 사고하고, 다른 사건, 상호작용, 행동, 개념간의 비교, 대조를 통해 재분류하고 재명명하는 단계를 거치며 점점 더 정교한 개념, 범주 형성에 다가가게 된다. 또한 계속적 비교 분석을 통해 자료 분석 시 개입될 수밖에 없는 연구자의 편견이나 오류를 줄어들이고, 자료가 의미하는 바가 보다 선명히 드러나게 된다(Strauss & Corbin, 1990).

둘째, 축 코딩(axial coding)이다. 축 코딩은 개방 코딩 단계에서 생성된 범주들 간의 연결을 만들고, 범주의 속성을 더 명확하게 구분하는 단계이다. 이를 위해 범주들 간의 비교와 대조를 통해, 범주를 체계적으로 발전시키고 정리하여 범주들 간의 관계를 드러낸다. 물론, 앞선 개방코딩 단계에서와 마찬가지로, 축 코딩 단계에서도 연구자는 자료를 재검토하면서 새로운 범주를 추가적으로 만들어내기도 한다. 범주들 간의 복잡성과 관련성을 명확히 드러내기 위해 Strauss 등(1998)은 “코딩 패러다임(coding paradigm)”이라는 명칭으로 범주를 구분할 수 있는 개념을 제시하였다. 범주의 속성을 크게 6가지, 인과적 조건(casual condition), 중심 현상(central phenomenon), 맥락(context), 중재 상황(intervening condition), 작용/상호작용 전략(action/interaction strategies), 결과

(consequence)로 구분하여 조직하는 것이다. 이를 적절하게 배치한 것이 바로 패러다임 모형이다. 패러다임 모형을 구성하는 요소를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

현상, 즉 중심현상(central phenomenon)이란 연구 참여자의 주된 관심 문제이자, 연구의 중심적 아이디어나 사건이다(Strauss & Corbin, 1998). 현상은 개인이 경험하는 일련의 작용/상호작용들에 의해 조절되거나 다루어지는 사건이기도 하다. Glaser는 현상을 ‘기본적인 사회 심리적 문제(basic social psychological problem)’로 명명하기도 하였다(최귀순, 2005). 인과적 조건은 현상이 일어나게 된 원인이나 조건이다. 맥락은 현상에 영향을 미치는 특수한 조건들로, 현상에 속하는 특정 속성들을 의미한다(이진숙, 조아미, 2012). 예를 들어, 군인들은 권위주위의 맥락에서 행동하고 상호작용한다(Glaser, 1992). 중재 상황은 작용/상호작용에 영향을 주는 조건들이며, 좀 더 광범위하고 일반적인 맥락이다. 즉, 현상에 대한 인과적 조건의 영향을 완화시키거나 변형시키는 요인을 의미한다. 맥락과 중재 상황은 개인이 경험하는 작용/상호작용에 관여한다. 작용/상호작용은 개인이 경험하는 상황들 아래서 현상을 다루고 대처하는 전략이다. 결과는 현상을 다루기 위해 취해진 작용/상호작용의 결과로 무엇이 발생하였는가의 의미이다(Strauss & Corbin, 1990).

마지막 코딩 단계는 선택적 코딩(selective category)이다. Strauss와 Corbin(1998)이 제안하고 있는 선택적 코딩 단계의 중요 절차를 요약하여 제시하면 다음과 같다. 선택적 코딩 단계에서 연구자는 연구 자료 전체를 관통하는 핵심범주(core category)를 찾고, 이론을 생성하는 단계이다. 핵심범주란 근거이론에서 새로운 경험적 이론을 형성할 때 초점이 되는 범주로, 중심현상과 연결되는 연구의 가장 핵심적인 주제를 의미한다. 핵심범주는 범주간의 관계를 조직하여 구성되는데, 주요 범주들 모두를 아우르고 포괄하는 범주여야 한다. 선택적 코딩 단계에서는 핵심범주를 포괄하는 이론이 생성되며, 핵심범주와 자료에서 도출된 개념들 간의 관계를 종합적으로 포괄하는 전형적인 이야기도 함께 서술하게 된다. 본 연구에서는 선택적 코딩을 위해 원자료를 반복적으로 재확인하며, 이

론적 민감성을 유지하려는 노력과 함께, 반성적 사고를 지속하며 핵심적 주제를 찾고 수정해나갔다.

자료 분석 과정에서 연구자의 이론적 민감성을 높이기 위한 노력을 함께 진행하였다. 근거이론방법을 적용한 연구의 자료 분석에서 중요하게 고려해야 할 요소가 바로 이론적 민감성(theoretical sensitivity)이다. 이론적 민감성은 자료의 의미나 가치를 지각할 수 있는 연구자의 능력 또는 통찰력을 의미한다. 이론적 민감성이 높을수록 연구자는 현상에 정확한 의미를 부여하고, 관련 있는 것과 그렇지 않은 것을 잘 구별해 내고, 개념들을 적절히 관련지을 수 있게 된다. 이론적 민감성은 연구 주제나 자료와 관련된 직·간접 경험을 통해 축적된 지식에 영향을 받기 때문에, 본 연구자는 학사경고나 대학생의 학업 실패 등과 관련된 자료에 지속적으로 관심을 기울였다. 이를 통해 학사경고와 관련된 현상에 정확한 의미를 부여하기 위해 노력하였다.

IV. 연구 결과

1. 참여자의 특성

본 연구의 참여자는 13명으로, 모두 국내 상위권 대학에 재학 중이며, 학사경고를 2회 이상 받은 학생이다. 연령은 23-32세 사이에 분포되어 있으며, 학사경고 횟수는 2회-5회, 휴학 횟수는 0회-6회 사이이다(남학생인 경우에는 군 휴학 기간은 제외하였음). 모든 연구 참여자의 재학 학기 수는 3학기 이상으로, 적어도 2학년 이상의 과정에 재학 중이다. 거주형태를 살펴보면, 13명 중 10명은 입학 이후 홀로 자취하며 학교생활을 해오고 있다. 한 명은 대학 입학 후 지금까지 가족과 함께 거주하고, 남은 두 명은 가족과 함께 살거나 자취하는 생활을 번갈아 한다. 자취를 하는 학생들은 부모님이 사시는 지역이 현재 대학의 위치와 멀기 때문이다. 가족과 떨어져 홀로 대학 생활을 하고 있는 상황이다. 참여자들은 학비와 생활비를 대부분 부모님께 지원받고 있는 것으로 확인되었다.

참여자의 일반적인 특성을 간략히 기술하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구 참여자의 일반적 특성

구분	성별	군 경험	재수 여부	연령	학사경고 횟수	휴학 횟수	제적/재입학 여부	거주 형태
A	남	입대 전	O	23	2	1	X	자취
B	남	입대 전	X	28	4	2	X	자취
C	여	해당 없음	O	32	2	5	X	자취
D	남	제대	O	30	2	6	X	가족과 거주
E	여	해당 없음	X	23	2	0	X	자취

F	남	제대	X	27	3	1	O	가족과 거주, 자취
G	남	제대	X	25	2	0	X	자취
H	남	의가사 제대	O	24	2	2	X	자취
I	남	제대	O	29	4	5	O	자취
J	남	제대	O	26	2	0	X	자취
K	여	해당 없음	X	26	3	3	X	자취
L	여	해당 없음	O	26	2	5	X	자취
M	여	해당 없음	X	26	5	1	O	가족과 거주, 자취

2. 반복적 학사경고 경험 과정

심층적인 면담을 통해 얻은 자료를 중심으로, 상위권 대학 학생들의 학사경고 반복 경험 과정에 관한 자료가 범주화되었다. 면담 자료 외에 학사경고 반복 경험이 생생히 드러나 있는 개인적인 기록이나 문서자료, 연구자의 현장기록, 학사경고와 관련된 선행 연구와 문헌도 함께 고려하여 자료 분석이 진행되었다. 각각의 자료를 지속적으로 비교분석하는 과정을 통해, 총 95개의 개념이 도출되었고, 개념들을 통합하여 44개의 하위범주, 19개의 범주가 확인되었다. 이를 <표 7>에 제시하였다. 축코딩 과정을 거쳐 범주관의 관계를 규명하였으며, 범주를 통합하고 정교화 하는 선택코딩을 통해 ‘자신의 긍지를 지키기 위한 마지막 선택으로서 현실에서 눈을 가리고 달아나기’라는 핵심범주를 도출하였다. 또한 Strauss와 Corbin(1990)이 제시한 패러다임 모형에 따라 자료를 요약하여 제시하면 [그림4]와 같다.

〈표 7〉 자료에서 도출된 개념, 하위범주 및 범주

패러 다임	범주	하위범주	개념
인 과 적 조 건	모두가 꿈꾸는 명문대를 지원하다	그래도 스카이대학에 가고 싶었음	스카이대학을 가고 싶고 가야만 했다 결정은 부모가, 노력은 내가 (나는 부모의 아바타) 진로에 대한 환상 가지고 입학하다 진로에 대한 핑크빛 기대
			환상적 미래와 드디어 찾아온 해방감
			해방감의 장으로서의 대학 생활에 대한 환상
			기대
	입학 직후 자유로움과 무너진 기대 사이에서 혼란을 경험하다	낮선 자유를 만끽하다 무너진 기대 속에서 혼자 버티다	낮선 어려움을 경험하다 기대했던 해방감과 자유를 만끽하다 길잡이 없는 삶의 시작 공부만 하던 시간은 끝나다 환상적 기대는 무너지고 낙담하다
			학교 공부에 대한 의욕이 떨어지다
			충격과 낙담에 빠지다 답이 없는 나에 대한 부끄러움
			간단히 해결될 수 있는 실수로서의 학사경고
	더 이상 전력투구해야할 의미의 상실 궁지에 상처 입는 날벼락 같은 경험(1번째 학사경고)	성적을 잘 받아야 할 이유가 사라지다 자존심에 상처를 주는 날벼락 같은 학사경고 1번의 학사경고는 실패가 아닌 실수일 뿐.	

			1번쯤 받을 수 있는 실수로서의 학사경고
	상처 난 공지를 회복할 수 있는 돌파구를 찾다	공부하는 내가 아닌 다른 나를 찾아나가다 현실에서 도망치다	자신이 가치를 둔 활동에 적극적으로 몰두하다 학업을 회피하기 위해 게임 등에 몰두하다 공부하지 않을 이유를 적극적으로 찾다
		주위의 인정으로 자존심을 간신히 되찾다	다른 사람이 나를 인정하다 자존심이 겨우 회복되다
		돌파구가 없는 삶 속의 한심한 나를 바라보다	돌파구가 없는 삶 한심한 나를 재확인하다
중 심 현 상	반복된 학사경고 : 공지가 무너지고 수치가 되다	벼랑 끝에 몰려 막막해지다	절박한 마음이 들기 시작하다 학사경고가 이제는 실수가 아닌 실패로 느껴지다
		학사경고에 내성이 생기다 숨기고 싶은 실패	학사경고에 내성이 생기다 가족에게 짐이 된 느낌이 들다 주변 사람들이 마땅치 않게 볼까 두려움
작 용 · 상 호 작 용	무력하고 수치스러운 나를 절감하다	못난 나를 확신하게 되다	아는 것이 너무 없는 나를 절감하다 공부를 잘 할 능력이 없는 나 공부로는 더 이상 미래가 보이지 않음 주변 사람들이 포기하다

전 략	스스로 떳떳하지 못하다	적응 못하는 나에 대한 부끄러움
	나를 비난할까 두려움	
누적된 좌절에 희망을 잃다	다시 한 번 해보려	다시 한 번 잘 해보려
	일어서다	애쓰다
	뜻대로 되지 않는	점점 무기력해지다
	현실에 점점	무기력의 수렁에
	무기력해지다	빠지다
	해도 안 될 것 같아	학점 올리기를
	포기하다	포기하고 주저앉다
		출석을 포기하다
		과제와 시험을
		포기하다
		학기를 모두
		포기하다
눈을 가리고 달아나다	눈을 감아버리다	학사경고 영향력의 심각성을 축소하다
		학사경고를 받은 사실을 잊어버리려
		하다
		애를 써서 학사경고를 합리화하다
	체면이라도 지키기	가족에게 감추다
	위해 감추다	친구들에게 감추다
	도망치고 외톨이가 되다	가족과의 불화
		다른 사람들과 어울리지 못하고
		외톨이가 되다
		학내 기관이나 교수님으로부터
		도망치다
	현실을 이해하고 싶지도 않고, 이해도 되지 않음	무엇이 문제인지 모르겠음
		모든 게 세상 잘못으로 느껴지다

		다 내 잘못으로 느껴지다
혼자 절망에 잠기다	강의실 군중 속에서 소외감, 외로움 을 경험하다	내가 많이 뒤쳐지고 나만 어렵구나를 경험하다 방향을 가리키는 나침반을 상실하다
	마음이 점점 더 고통스러워지다	마음이 점점 더 고통스러워지다
용기 내어 내보이다	소수에게 드러내다	가족에게 드러내다 친구들에게 드러내다 교수님에게 드러내다
	기대했던 도움 받지 못하다	주변의 몰이해를 경험하다 도움에 대한 기대가 실망으로 돌아오다
	그래도 괜찮다는 이야기를 듣다	가족에게 수용 받다 주변 사람에게 지지 받다
	노하우를 얻다	친구로부터 노하우를 얻다 교수님으로부터 구체적 대처방법을 배우다 대학 기관으로부터 도움 받다
현실에 다시 눈뜨다	결국 나의 책임이라는 사실을 받아들이다	더 이상 이렇게 할 수는 없다 결국 나의 책임이다 희망 바라보다
	변화를 위해 움직이다	변화의 시작을 위해 노력을 기울이다
	변화가 시작되다	한계 받아들이기 성장 경험하기

	목표를 찾아 나아가다		학업 동기를 다시 찾다
			목표를 정하다
맥락적 조건	대학 기관의 인식과 지원	대학 기관의 인식과 지원	학과 내 학사경고자에 대한 인식과 지원 수준 학교에서의 지원 수준
중재적 조건	개인 내적 특성	성격적 특성	의존적 성격 완벽주의적인 성격 독립적, 고집스러운 성격 잘하지 못함에 대한 불안이 높아 실패를 회피하려는 성향
		학습에 대한 동기	공부가 나름 재미있다 칭찬받고 싶어 공부하다
	가족과의 관계	나를 믿어주는 가족	가족과의 관계 긍정적, 지지적으로 경험하고 지각함
		부담스러운 가족	가족과의 관계를 소원하거나 부정적으로 지각함.
	다른 사람과 관계 맺는 방식	다른 사람과 관계 맺는 방식	누구와도 잘 지내왔다 다른 사람을 믿지 못하다 내성적인 나에서 벗어나고 싶었다
	대학 입학 전 학습 양식	수업 잘 참여하기	학교 수업은 반드시 잘 들었다 학교 수업에는

		자리만 지켰다	
		나의 성공 이유를	좋은 성적은 내 노력
		이해하는 방식	덕분이다
			좋은 성적은 주변의
			도움 덕택이다
결과	주저앉아 포기하다	주저앉아 포기하다	여전히 눈을 감다
			절망감에 삶을
			이어나가기 힘들어짐
			현재에
			주저앉아버리다
	변화하고 적응하다	변화하고 적응하기	학업 성취도
			향상을 위해 적극적
			행동 변화하기
			대학에서의 변화에
			적응하기



[그림 4] 상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험에 대한 패러다임 모형

1) 핵심 범주

본 연구를 통해 도출된 핵심범주는 ‘자신의 긍지를 지키기 위한 마지막 선택으로서 현실에서 눈을 가리고 달아나기’이다. 상위권 대학에 입학한 학생들에게 학사경고 반복 경험은 똑똑한 학생이라는 긍지가 무너지는 수치스러운 경험이었다. 중, 고교 시기에는 가족, 친척, 선생님, 친구들의 기대와 인정을 한 몸에 받으며 자라왔는데, 대학생이 되어서 학사경고를 받게 된 것이다.

유능하고 똑똑한 학생이라는 긍지를 되찾고 싶어, 이런 저런 노력을 기울이지만, 번번이 마음대로 되지 않고, 주변의 실망과 비난, 자신에 대한 수치스러움을 계속 경험한다. 점점 좌절은 쌓여가고, 더 이상 뼈아픈 현실을 직면하고 싶지 않아, 눈을 가리고 달아나는 길을 택한다. 이에 학사경고는 다시 반복된다. 고통은 심화되고, 결국 절망감에 학업, 사람, 자신의 미래까지도 포기하게 된다.

반면, 일부 참여자의 경우에는 현실에 다시 눈을 뜨고 직시하는 모습을 보였다. 자신의 낮은 학업 성적과 대학 현실을 직면하고, 자신을 변화시키며 적응하기도 하였다.

2) 인과적 조건

인과적 조건은 중심 현상이 발생하도록 직접적으로 영향을 미치는 사건/조건을 의미한다. 본 연구에서의 인과적 조건은 상위권 대학생들의 반복적 학사경고 경험이라는 중심현상을 일으키는 조건으로, 모두가 꿈꾸는 명문대 지원하기”, “자유로움과 무너진 기대 사이에서 혼란스러워하다”, “더 이상 전력투구해야 할 의미의 상실”, “궁지에 상처를 입는 날벼락 같은 경험: 1번째 학사경고”, “상처 난 긍지를 회복할 수 있는 돌파구를 찾다”로 도출되었다.

(1) 모두가 꿈꾸던 명문대에 가고 싶어 지원함

그래도 스카이대학에 가고 싶었음

스카이대학을 가고 싶고, 가야만 했음

참여자들은 현재 재학 중인 대학을 지원할 때, 명문대라는 이유가 가장 중요했음을 보고하였다. 고교 시절 우수한 성적을 받으며, 자연스럽게 “스카이대학”을 꿈꿨으며, 주변 가족들도 스카이 대학 진학을 기대해왔다. 공부를 항상 잘 해왔으니, 누구나 꿈꾸는 스카이대학에 진학하기를 바란 것이다. 참여자들은 대학 입학 원서 제출 시, 성적에 맞춰 스카이 대학들로만 지원하였다. 타 대학에 동시 합격한 경우에도, 대학 서열이 더 높다는 이유로 현 대학 입학을 결정했다. 명문대를 선호한 이유에 대해서는, 우수한 학습 환경과 학생들, 학비가 쌀 것이라는 기대 등이 있었지만, 실제로는 명문대라는 이유가 가장 결정적이었다.

[참여자 A]

참여자: 그래도 선택, 선택하라면 여기를 선택하겠죠, 아마. 다시 가라해도. 그 재수해서 결정을 내릴 때, 결정을 내릴 때, 정시, 그니깐 수능 성적으로는 **대를 사회대, 경영대는 간당간당한 거였고, 인문대는 갈 수 있는 성적이었거든요. 그리고 연대 경제는 붙는 성적이었고, 그리고 **대 사회대를 쓰고, 다음에 **대 논술이 예비 3번이 나왔어요. 그래서 은근히 속으로 그냥 논술이 붙어버리거나 **대가 떨어져 버리면은 나쁘지 않겠다, 그것도 나쁘지 않겠다했는데.

연구자 : 맞아요, **대 가고 싶은 마음도 있었다고 했었잖아요.

참여자: 네. **대가 붙었어요, 붙었는데 **대 가는 건 진짜 좀 아니잖아요.

[참여자 K]

참여자: 그래도 sky면은 **대는 아니지만. **대 가고 싶다는 미련, 미련 같은 그거를 포기하는 것도 이미 1, 2학년 때 이미 오랜 시간에 걸쳐서 포기를 했는데 어차피 이 성적으로 갈 수가 없다 마냥 내가 이

제 와서 수능만점에 맞아도 **대는 못갈 거 같다는 생각을 하고 나서 이제 **대 화학과로 낮췄던 거 같아요. 이제 그래도 **대는 아니지만 갈 수 있는 제가 대학을 갔다고 생각을 해서, sky가고 싶었어요. 부담. 그 주변에 기대 자체도 이제, 뭐 공부를 아주 잘하는 뭐 공부를 막 못 한 게 아니었으니까. 공부 잘 하니까 잘 가겠지 라는 기대가 당연히 있었으니까.

결정은 부모가, 노력은 내가

전공 선택과 관련하여, 다수의 참여자는 주변의 기대에 따라 전공을 선택하였다고 보고하였다. 특히, 부모님의 의견에 영향을 많이 받았다. 고교 시절 진로에 대해 탐색한 시간이 부족했고, 정보가 부족했기에, 부모님의 의견이 더 정확할 것이라고 기대했다. 부모님이 추천하신 전공으로 학과를 선택했으며, 심지어 참여자 L은 지망 학과 선택과 원서 접수의 모든 과정을 부모님이 대신하였다고도 하였다. 대학 면접을 보러 갈 때가 돼서야, 부모님이 해당 전공에 원서를 낸 사실을 알게 되었다고 말하기도 하였다. 또한 부모님의 기대를 채우기 위해 부모님의 의견을 따르는 부분도 있다고 하였다. 참여자 F는 아버지의 인정을 받고 싶어서, 아버지가 선호하시는 전공을 지망했다.

[참여자 L]

연구자 : 전공이랑 학교를 부모님이 선택했다고 했는데 그 부분을 자세히 말해줄 수 있어요?

참여자: 원서철에 수시 넣을 때 의대 원서를 10개 넘게 썼거든요. 그거도 어머니 아버지도 넣으셨고 최저가 안 되긴 했지만, 저는 고등학교 때 공부만 하고 아무것도 몰랐어요. 공부만 하고 있고 원서 쓰는 건 모르겠고, **대를 써놓은 것도 안전빵으로 넣어놓았는데, 전 원서의 존재를 몰랐어요. 다른데도 있고 **대도 논술전형으로 넣었더라고요. 거긴 화학과였고 **대는 식영과를 넣었고, 논술치는 건 그 두 개였어요. 의대 원서는 어디 넣었는지 전혀 몰랐어요. 시험 치러가서 알았어요.

[참여자 K]

참여자: 수능 끝나고 나서 이제 엄마가 수학과를 넣었어도 괜찮을 텐데 혹시 수시 안 되면 정시는 수학과를 넣어 봐도 괜찮겠다는 얘기를 하셨는데.

연구자 : 어떤 점 때문에?

참여자: 뭐 수학과, 전망이 괜찮다고 얘기를, 뭐 이제 수학과 나와서 또 다른 뭐, 금융이나 뭐 이런 이쪽에도 많이 가니까,

연구자 : 음.엄마가 그 진로결정에 영향을 많이 미쳤네요?

참여자: 그랬던 거 같아요. 그 당시엔 아는 게 별로 없었고 저 스스로도 하고 싶은 게 별로 없어서, 원래 고등학교 1,2학년 때는 그냥, 대학을 잘 가고 싶은 욕심은 있었지만. 대학 졸업하고 나서 뭘 하고 싶다는 생각이 없어서, 일단은 카페 주인하고 싶다 막 이런 얘기도 친구들한테 했었거든요, 막 크게 욕심이 없어서, 엄마가 말하는 거 좋아 보이니까 따랐던 거 같아요.

[참여자 F]

참여자: 그때는 진짜 **대 경영, **대 법대가고 싶었죠.

연구자 : 왜 고등학교 때 법대를 지망했어요?

참여자: 아빠 아바타였죠. 아빠가 말씀이 없으신데, 제가 100번 정도 물어봤어요. 어떤 직업이 좋다고 생각하는지

연구자 : 많이 물어 봤네요.

참여자: 아빠 마음에 들고 싶을 때도 있는 거죠. 아빠가 그럴 때마다 언급했던 게 검사가 돼서 나쁜 놈 잡는 건 멋있다고 생각한다. 그런 게 너리에 남았어요. 생각 없는 와중에 장래희망을 써내려하면 변호사를 써내고, 변호사는 법대를 가야하니까

연구자 : 그거 이외에 생각한 진로는?

참여자: 딱히 없었어요.

진로에 대한 환상을 가지고 입학하다

스스로 전공을 선택한 경우에도 모호한 수준의 흥미와 낮은 수준의 전공 정보를 기초로 학과를 선택했다. 예를 들어, 다양한 내용을 공부하고 싶으니, 다양한 것을 다루는 것처럼 보이는 전공을 택하는 것이다. 특히, 세분화된 전공에 대한 이해가 부족하여, 고교 시절 교과목에 대한 이해를 기초로 대략 전공에 대해 예상한 후에 선택하는 경우가 대부분이었다. 예를 들어, 고교 시절 수학을 좋아했으니 수학과가 가장 잘 맞지 않을까라는 등의 기대인 것이다.

[참여자 M]

참여자: 네 정외과는 외교관이고 물론 정외과가 정외과라는 꿈을 가지고 있어도 정치인이나 기자도 다 어차피 해당되니까 그랬는데 이제 정외과는 못가겠는데 정외과랑 비슷한 연구를 할 수 있는 게 사회학과라고 생각을 했고 오히려 고등학교 때는 내가 지금 뭐 해야 될지 모르겠으면은 그냥 좀 다양한 걸 연구할 수 있을 거 같은 사회학과를 가는 것도 나쁘지 않겠다고 생각해가지고 그때 사회학과랑 문화인류학과를 지원하게 됐어요.

[참여자 H]

참여자: 이과면 일단 정해진 게 자연대 공대, 이거 생각하고, 뭐, 좀 더 높은 점수이겠지만 저는 이때 점수가 아니고 또 의사가 되려고 하지도 않았기 때문에 이제 둘 중에 선택을 해야 되는데 자연대 공대? 제, 심정으로는 솔직히 자연대가 끌리긴 했어요. 왜냐면 저는 좀 더 이론적으로 들어가, 좋아하고 그냥 그때 생각에 공대에 대해 잘 모르고 둘 다 모르지만 과학을 더 좋아했기 때문에 근데 자연대는 밥 벌어먹기 살기 힘들다고 하는 게 사람들 말이고 저도 그럴 거 같고. 돈 벌려면 공대 가야 될 거 같고. 그중에서 그나마, 나름의 생각이 또 뭐였냐면 내가 어떤 학부를 가더라도 내 관심영역이 굉장히 다양한 거를 저 스스로 알고 있기 때문에 가장, 어떤 브로드한 과를 가고 싶었어요. 이곳저곳에 많이 응용이 되는. 그래서 **

라고 하면 솔직히 말하면 현재 세상에서 많이, 어, 이제 그 다양하게 두루두루 있는 게 **니까, 그래서 그쪽으로 가면 나중에 내가 진로를 어떻게 선택하건 간에 다양한 길이 있을 수 있겠다 해서 **를. 나름의 이유를 가지고 했죠. 점수도 맞기도 했고,

진로에 대한 핑크빛 기대

소수의 참여자만이 대학 입학 전, 자신의 선호 전공에 대해 어느 정도 정보를 가지고 전공을 선택했다고 보고하였다. 그렇지만 이들 역시 진로에 대한 실제적 정보는 부족하고, 핑크빛 기대 수준으로 대학에 입학한 것으로 보인다.

[참여자 E]

연구자 : 진로를 고등학교 때부터 ** 쪽으로 생각을 했었어요?

참여자: 원래 꿈이 ** 이쪽이었는데 이런 분야 가기 위해서 공부할 생각하다 보니까 하나의 길이 **를 공부하는 거라서? 하게 됐어요.

연구자 : 어떤 부분이 매력적으로 느껴졌어요?

참여자: 미국 **제도 같은 거 공부하는 건데, 한국이랑 비교되고 충격적인 거예요. 우리나라 **제도에 대해서 자부심을 느끼면서 관련 일을 하고 싶다고 생각했어요. 보람을 느껴보고 싶다 그런 생각이 들어서

환상적 미래와 해방감의 장으로서의 대학 생활에 대한 기대

드디어 찾아온 해방감

참여자들은 통제되고 짝 막힌 고교에서 벗어나, 대학에서는 자유로운 삶을 살아가기를 기대했다고 보고하였다. 해방감을 경험하고 싶었고, 고교 시절에는 공부 때문에 못하던 다양한 일들을 해보고 싶었다고 말하였다. 막연히 자유로운 생활을 꿈꾸기도 하고, 대인관계를 폭넓게 맺고 싶거나 패션에 시간과 에너지를 쓰고 싶었다는 등의 대답이 있었다. 저

마다 기대 수준과 내용은 다르지만, 공통적으로 고교 시절 못해본 일들을 마음껏 할 수 있는 곳이 바로 대학이며, 바라는 일들이 잘 될 것이라고 기대를 가지고 있었다.

[참여자 G]

연구자 : 뭐를 가장 하고 싶었어요?

참여자: 대학교 들어가서요? 대학교 들어가서 하고 싶었던 거는 일단 자유로움이 아무래도 강하잖아요. 그래서 진짜 제가 하고 싶었던 거를 마음대로 할 수 있었던, 뭐라 해야 되지 그 제가 그때 동아리도 2개나 들었었고, 친구들도 사귀고 막 캠퍼스 내에서 술도 마시고 그랬거든요. 그래서 그냥 자유로움 이런 게 자유로운 마음 이런 게 되게 마음에 들었어요.

[참여자 I]

참여자: 대학생활, 되게 큰 기대는 없었던 거 같아요. 그냥 뭔가 해방되는 느낌 이제 자유다 라는 느낌이 강했고 고등학교 때는 정해진 시간표대로 움직이고. 재수학원에서 막 루틴대로만 돌아가는데, 대학교는 되게, 자율적 그니까 내가 하고 싶은 대로 할 수 있겠다 그런 생각이 많았던 거 같아요. 되게 편할 거 같다.

대학 생활에 대한 환상

일부 참여자는 자유로운 생활보다는, 이상적인 학문의 장으로서의 대학 생활을 기대했다고 보고하였다. 드라마나 영화에서 나오는 것처럼, 밥 먹을 때에도 서로 공부 얘기를 하고, 학문을 위해 몰입하는 생활을 하고, 신입생 때부터 논문을 쓸 것이라고 생각했다. 참여자 M은 대학 생활에서 가장 기대를 가지고 있었던 부분이 좋은 논문을 쓰고 졸업하리라는 것이었다. 대학의 실제와 많이 동떨어진 기대를 가지고 입학한 것이다.

[참여자 C]

참여자: 그니까 저는 약간 대학생 학문 이러면 저는 진짜 고등학교 때요 그니까 막 소설 태백산맥 막 이런 거 읽으면서 서울대 법대생 이런 거 막 나오거든요? 그러면은 진짜 대학생은 이 사회에 대한 어떤 자기만의 시야와 이 사회가 어떻게 하면 더 좋아질 거라는 거에 대한 자기 나름대로의 방법과 신념이 있어서 졸업하면 그대로 행동할 줄 알았어요. [웃음]

(2) 자유로움과 무너진 기대 사이에서 혼란을 경험하다

낮선 자유를 만끽하다

낮선 어려움을 경험하다

참여자들은 대학 생활에 대해 사전 정보가 거의 없다시피 한 채로 입학했다. 자연히 입학 직후 마주치게 된 대학 생활은 기대와 많이 달랐다. 참여자 대부분은 이렇게까지 예상과 다를 줄은 몰랐다고 보고했다. 모두 크게 당황하였으며, 혼란을 경험했다. 갑작스러운 변화에 적응하기 어려워했다. 처음 맛보는 해방감에 빠져 공부를 소홀히 하기도 하고, 대학의 대인관계나 학습 방식을 낯설어했다.

[참여자 M]

참여자: 대학 와서도 그냥 지금하고 비슷할 거라고 생각했지 이렇게 다를 줄 사실 잘 몰랐어요. 그래서 별다른 기대도 없었고. 고등학교 때도 사실 반 아이들하고 친해지는 걸 조금 이렇게 쉬워하는 편은 아니었거든요 한두 명하고 어울려 다니긴 하는데 사실 제 개인적인 생각에서는 더 많은 친구들하고 더글더글 어울려 다니면 좋겠다고 생각했는데 제가 좀 성격상 그게 좀 잘 맞지가 않았고 그냥 불만족스럽게 한두 명하고 어울리는 느낌이었어가지고 대학교에서도 인간관계에 기대를 한다가보다는 그냥 흘러가겠지 이렇게.

기대했던 해방감과 자유를 만끽하다

직접 마주하게 된 대학은 기대만큼 혹은 기대 이상으로 자유로운 곳이었다. 누구도 통제하지 않았고, 무한대의 자유가 주어졌다. 자신이 할 일을 스스로 선택할 수 있었다. 수업을 들어가지 않아도, 누구도 간섭하지 않았다. 과제를 하지 않아도 마찬가지였다. 대학 주변 도처에는 술을 마시고 재미있게 놀 거리들이 널려 있었다. 고교 시절까지 짝 짜인 생활 속에서 답답했던 마음을 해소할 수 있는 기회였다. 또한, 공부에 집중하느라 하고 싶었지만 하지 못했던 일들을 해 볼 수 있는 기회이기도 했다. 대인관계의 폭을 넓혀보기도 하고, 전공 내 리더 역할을 맡아보기도 하고, 인권 운동에 참여하기도 하였다. 새로운 동아리에 들어서 운동을 배워보기도 하고, 여행을 다니고 사진을 찍기 시작했다.

[참여자 I]

참여자: 대학생활…….되게 큰 기대는 없었던 거 같아요. 그냥 뭔가 해방되는 느낌 이제 자유라는 느낌이 강했고 고등학교 때는 정해진 시간표대로 움직이고. 재수학원에서 막 루틴대로만 돌아가는데……. 대학교는 되게…….자유적 그니까 내가 하고 싶은 대로 할 수 있겠다 그런 생각이 많았던 거 같아요. 되게 편한 거 같다.

연구자 : 1학년 1학기 때는 뭐하면서 그렇게 재밌게 지냈어요?

참여자: 네 행사 때도 술도 되게 많이 마시고…….그때는 술 마시는 거보다는 그냥 게임하고 당구 치는 게 되게 재밌었어요. 처음 당구를 배웠을 때여서. 그때 그래서 그니까. 동기들이랑 수업 같이 빠지면서 많이 쳤어요.

[참여자 K]

참여자: 하하 고등학교 때 공부를 좀 열심히 한 사람이면 그럴 수 있지만 왜 그렇게 신나게 놀았지 모르겠는데 그 당시 지금 생각해보면 처음으로 그니까 제약 없이 논거잖아요.

무너진 기대 속에서 혼자 버티다

길잡이 없는 삶의 시작

참여자들은 스스로 선택하고, 적극적으로 목표를 찾고, 독자적으로 행동해야 하는 대학 내의 생활 방식을 낯설고 힘들게 느꼈다. 스스로 모든 것을 알아서 해야 하는 대학 환경 속에서 자신의 정보 부족을 절감하였다. 특히 대부분의 참여자들이 대학의 학습 방식에 적응하기 어려워했다. 주변의 통제나 관리 없이 온전히 자신이 학습을 관리해야 하는 현실을 힘들게 느꼈다. 어느 정도 공부를 해야 학점이 몇 이상 나오는지, 무슨 내용을 시험 전에 공부해야 하는지, 시험은 어떠한 방식으로 평가되는지 등 모든 것이 혼란스럽고 불안했지만, 이를 혼자서 해결해나가야만 했다.

[참여자 G]

참여자: 공부하는 와중에 노하우가 있고, 고등학교 때는 공부만 시키잖아요. 하숙집에 살아서 티비도 없고 컴퓨터도 없어서 공부만 했던 환경이기도 하고, 성적에 관해서 자신감이 있었는데, 대학교는 다른 것 같아요.

[참여자 L]

참여자: 고등학교 때는 정리하고 정리해서 필요한 정수를 가르쳐주는 느낌이면, 대학교 때는 정리가 되지 않아서 제가 정리하는 시간이 필요한?

공부만 하던 시간은 끝나다

참여자들 중 대부분이 대학 입학 후 부모님이 계신 집을 떠나 생활하게 되었다. 고교 시절에는 부모님이 아침에 깨워주고, 밥을 챙겨주고, 학교까지 태워다주고, 학원을 알아봐주셨지만, 이제는 그것이 가능하지 않

게 되었다. 혼자서 일상과 학업의 모든 것을 감당해야 하는 생활로 접어든 것이다. 공부만 하던 시간이 갑작스럽게 끝이 나고, 모든 것을 스스로 선택하고, 독자적으로 생활의 모든 것을 관리해야 하는 생활 방식으로 바뀌었다.

[참여자 K]

참여자: 그니까 (부모님 집에) 가는 게 쉬는 거긴 하지만 (부모님 집에 다녀오느라 혼자 사는) 집에서 뭔가 혼자 좀 편하게 쉴 시간이 없잖아요. 빨래도 그것도 보통 빨래하면 1시간 지나고 그런 거 같고 되게 그니까 뭘 하고 이런 거가 되게 빼곡하게 쌓여있는데 그게 되게 별일이 아니더라도 뭘 사는 일 뭘. 빨래를 하는 거 청소를 해야 되는데 이런 것도 다 되게 좀 크게 느끼는 편인 거 같아요.

[참여자 H]

참여자: 어…….근데 간섭은 없었어도 도움은 많이 받고 자랐어요. 특히 엄마한테 왜냐하면 제가 조금 늦게 자고 늦게 일어나는 편이라서 또 엄마가 이제 깨워주는게 없으면 잘못 일어났었고 그리고 막 학교 지각 같은 거를 되게 잦았어서. 이제 보통 엄마가 차를 태워주시고 고등학교 때 중학교 때 버스타고 다니고. 또 엄마가 많이 이제 학원이라든지 이런데 차를 태워다 주시고.

연구자 : 그랬구나. 네에, 알겠습니다. 그러면은 대학 와서 아침에 일어나고 이런 거 힘들지 않았어요?

참여자: 그게 이제 힘들죠. 근데 지금도 좀 힘든 거 같아요. 제가 그게 아직, 그 습관이 안 되가지고 그래서 제가 그 저번, 이제 바로 저번 학기 2016년 2학기 휴학하면서 그때 중도휴학을 하게 된 이유 중에 하나가 이제 이렇게 막 급하게 아침에 일어나가지고 가고, 이렇게 해가지고, 내가 이런 마음가짐으로 뭐하겠나 싶어가지고 그냥 좀 스스로 뭔가 생활리듬이라든지 이런 거를 조금.

환상적 기대는 무너지고 낙담하다

대학 입학 직후 자유로움을 만끽하며 즐겁게 보낸 참여자들이 있는가

하면, 대학 환경, 구성원, 체계, 학습 내용 등에 크게 실망한 참여자들도 있었다. 대학 생활에 대해 이상적인 기대를 가졌을수록 실망감이 커졌다. 대학에서는 고교 시절과 다른 방식으로 학문을 공부하며, 깊이 있는 지식을 사유할 것이라는 자신의 기대에 대학 현실이 못 미침에 실망하였다. 대학에서 공부를 하는 방식뿐만 아니라, 친구들에게도 실망하였다. 고교 시절과 다를 바 없이 좋은 학점만을 받으려는 친구들이 못마땅했다 고도 보고하였다.

[참여자 K]

참여자: 네 고등학교랑, 고등학교 같았어요. 적어도 아는 내용이어야지 이제 참여하고 싶고 이런 게 생기는데, 그니까 초반에 수업을 좀 소홀히 했더니 이제는 모르겠는 거예요. 그래서 되게 모르는 내용이고 그 와중에 그 선생님 교수님이 앞에서 강의하시는데, 정말 고등학교 때 생각했던 대학의 강의 모습은 아니었고 그냥, 정말 앞에서 수업하시고 이해하고 받아 적는 그건데. 좀 실망도 조금은 있었던 거 같아요. 그냥 내용이 좀 어려워졌다 뿐이지 결국 고등학교랑 똑같은 거 아닌가. 그래서 더 어차피 같이 하는 게 아니고 교수님 혼자 말하실 거라는 제가, 제가 혼자 이해할 수도 있다고 생각을 했던 거 같아요.

[참여자 L]

연구자 : 들어가서 대학 생활에 대해 기대했던 부분이 어떤 게 있어요?

참여자: 그게 웃긴 게 대학 들어가면 죽을 거 같았나 봐요. 대학 들어갔을 때 쇼크였어요.

연구자 : 어떤 점이요?

참여자: 대학이 학문을 파는 장이라고 생각했었나 봐요. 근데 그게 아니잖아요. 인맥을 넓히는 게 컸고, 1학년 들어갔을 때 **대 술 엄청 먹거든요. 고등학교 때까지만 해도 술 마시는 애들 나쁜 애들이잖아요. 근데 대학교 들어가서 내가 좋은 거 나쁜 거 경계했던 게 무너지니까 힘들었고.

[참여자 C]

참여자: 그냥 좀 실망스러웠어요. 왜냐하면 그냥, 그냥, 저는 웬지 모르게 뭔가 공부를 한다. 그랬을 때에는 뭔가 그냥 치열하게 **대스러운 것 까지는 아니라도 뭔가 치열하게 고민하고 막 답을 찾고 막 이럴 줄 알았는데 뭔가 그러니까 방법이 약간 조금, 뭔가 이렇게 좀 내 생각이나 이런 거 쉽게 발표 할만 한데가 없고 그냥 좀 같이 생각을 나누면서 진짜 뭔가 좋은 소비란 뭔가에 대해서 토론할 만한 친구도 없고 수업도 안 그렇고

[참여자 F]

참여자: 실제는 술 마시는 애들 천지였죠. 저는 **전공이어서 **대생들이랑 페어가 됐는데, 다들 **생들이잖아요. 맨날 불러서 인생 한방이야 이러는데 사시하라 그러고, **전공 **대 때문에 만들어진 거지? 로 스쿨 사시 빨리 골라. 선배들에 대한 인상은 그랬고, 동기들은 뭔가 자기 길 찾아 간 사람 없었어요. 재수 삼수한 형들이 많았는데, 이 형들은 뭔가 다 파편화되어 있는 느낌이었어요. 같이 안다니고 놀 때만 같이 놀고 뭔가 진지하게 대화와 고민을 하지 않고 술 마시고 장난치고 그런 재미를 위해서 모였다가 흩어지고 제가 속한 과 분위기가 나오면서 전 진지한데 여기에 들어와서 임하는 마음이 안 맞고, 몇 번 이야기를 해보았을 때 딱히 이런 거랑 맞는 애네들은 이런 고민 안 하는구나. 또는 나랑 할 생각이 없다. 그런 식으로 생각이 됐어요.

(3) 더 이상 전력투구해야할 의미의 상실

성적을 잘 받아야 할 이유가 사라지다

참여자들이 대학 입학 후 더 이상 좋은 성적을 얻기 위해 전력투구해야 할 이유를 상실했다. 대학 입학 전까지는, 좋은 대학 입학이라는 것이 학습의 목표였다. 그러나 입학 후에는 성적을 잘 받아야 할 이유가 사라졌다. 노력해서 공부를 해야만 하던 이유가 사라지자, 학습에 소홀히 하게 되었다.

[참여자 A]

참여자: 음, 학교 공부에 대한 의욕이 떨어졌던 것 같아요. 좋은 성적을 받아야 된다는 동기가 스스로 없어져서 달라진 것 같아요.

연구자 : 음, 그렇구나. 고등학교 때는 좋은 성적을 받고 싶은 동기가 있었나 봐요?

참여자: 좋은 대학을 가야 된다는 생각을 해서 그랬는데, 대학에 와서는 음, 좋은 성적을 받아야 되는 이유가 없는 것처럼 느껴져서.

연구자 : 성적이 왜 좀 덜 중요하게 느껴졌어요?

참여자: 음, 음, 외부의 시선에서 저를 보면, 어, 그냥 학습활동을 계속 반복하는 일인데 그게 무의미한 일을 계속 반복하는 것처럼 보이더라고요.

연구자 : 무의미한 일이에요?

참여자: 그러니까, 음, 그냥 CCTV가 있어서 머리 위에서 저를 보는 그런 시선으로 봤을 때 되게 반복적인 일을 계속 하는 것 같고, 중고등학교 시절을 돌이켜 봐도 그랬던 것 같고.

(4) 궁지에 상처를 입는 날벼락 같은 경험 : 1번째 학사경고

자존심에 상처를 주는 날벼락 같은 학사경고

충격과 낙담에 빠지다

참여자들은 1번째 학사경고를 받고 충격과 낙담에 빠졌다. 일부는 학기 중에 학사경고를 받을 수도 있으리라 막연히 예상한 경우도 있었지만, 대부분은 그렇지 않았다. 1번째 학사경고를 미리 예감했던 그렇지 않던, 참여자들은 학사경고를 받았다는 사실에 크게 실망하고 놀랐다. 학사경고는 절대 받을 수 없는 것, 정말 문제가 많은 사람들이나 받는 것이라고 생각했는데, 그것을 자신이 받았다는 사실을 받아들이기 어려워했다.

[참여자 K]

참여자: 허허. 이거는 받을 수 제가 받을 수 없는 거라고 생각했던, 정말 내 동기 중에 정말 막 학교 안 나오고 저도 뭐 학교를 많이 가지 않지만 막 시험일 때 빠지고 아예 수업 안 오고 막. 아니면 진짜 막 남자들 중에 군대 가기 전에 막 맨날 술 먹어야지 막 이런 사람들 이랑 받는 게 학사경고고. 저는 시험이면 시험 때마다 스트레스 다 받았고 허허 수업을 막 물론 막 자주 가진 않았지만, 그, 그래도 시간도 알고.

[참여자 M]

참여자: 제가 어 지난번에도 내가 그래도 어, 그니까. 대학이 성적 주는 시스템이 그렇게 엄청 철저하진 않을 것이다 적당히 어차피 교수님들도 나를 잘 기억 못하고 이러니까 출석도 몇 번 빠지더라도 숙제 몇 번 빠지더라도 그래도 B이상 나오지 않을까 하하 이런 식으로 생각을 했었는데 생각보다 C나 D가 많이 나왔고 C나 D가 저는 그렇게 낮은 줄 몰랐는데 학사경고가 내 성적이라구요. 그런거?

답이 없는 나에 대한 부끄러움

공부를 아무리 못했으면 못했지, 학사경고까지 받는 상황은 정말 답이 없는 것처럼 느껴졌다고도 보고하였다. 학사경고는 그저 학업 성취도가 낮은 것 이상의 커다란 실패로 다가온 것이다. 학사경고를 받은 후, 스스로가 부끄러워 학사경고 사실을 주변에 숨기려고도 했다.

[참여자 I]

참여자: 막막했죠. 일단은 그래도 학고까진 안 받았는데, 이렇게 학고를 받으니까 이거는 진짜 답이 없다는 생각이. 그냥 그냥 거의 정지됐던 것 같아요 머릿속이,

[참여자 F]

연구자 : 첫 번째, 두 번째 학사경고를 받았을 때 말 안 한 이유가 있어요?

참여자: 부끄럽기 때문이죠.

1번의 학사경고는 실패가 아닌 실수일 뿐

간단히 해결될 수 있는 실수로서의 학사경고

참여자들은 1번째 학사경고 후 학사경고에서 벗어나는 것이 어렵지 않을 것이라고 생각했다. 대학 입학 직후 공부를 등한시켰기 때문에 학사경고를 받은 것뿐이며, 마음먹고 열심히 학업에 몰두하면, 언제든지 학사경고에서 벗어날 수 있을 것이라고 생각했다. 즉, 자신은 언제든지 다시 좋은 학점을 받을 수 있다고 여긴 것이다. 그저 지금은 흥미가 낮아서, 다른 의미 있는 것을 해야 하니까 학습을 잠시 소홀히 하는 것이라고 생각한 것이다. 고교시절까지 가져왔던 높은 학업적 효능감이 아직 유지되고 있었기에, 1번째 학사경고에도 크게 위축되지 않고, 자신감을 잃지 않은 것으로 보인다.

[참여자 K]

참여자: 공부를 막 했는데 안 나오는 거는 좀 속상하지만 그땐 공부를 안 해서 안 한만큼 안했고 안 나간 거는 내가 하면은 할 수 있다 잘 나올 수 있다는 뜻이니까, 좀 아예 신경을 안 쓰고 저희 시험 보면은 점수를 다 붙여 놓거든요. 그게 좀 스트레스 받긴 했는데 누가 제 성적을 보는 게 싫었지만 공부를 안했으니까 안 나올 수 있다 막 생각하고 그렇게 성적 자체 크게 연연하지 않았던 거 같아요.

[참여자 M]

참여자: 저는 제가 그냥 계속 노력 하면은 안 받을 수도 있다고 생각을 해서 그런지, 별로 염두에 두어 두고 있지 않아서.

1번쯤 받을 수 있는 실수로서의 학사경고

일부 참여자들은 학사경고 이후, 학사경고의 심각성, 학업 저성취의 문제를 부정하는 모습을 보였다. 1번쯤은 학사경고도 받을 수 있는 것이라

여겼으며, 비록 학사경고를 받았을지언정 대학 생활에서 얻은 것이 많다고 생각했다. 참여자 C는 학사경고를 받는 사실에 자랑스러운 마음이 들기도 했으며 보고하였다. 지금까지 너무나 성공적으로 열심히 공부만 하고 살아왔기 때문에, 학사경고를 받는다는 것이 이전에는 해보지 못한 일탈 경험으로 느껴지는 것이다. 명문대에 성공적으로 입학한 나는 한번 정도는 일탈을 하고 실수를 해도 괜찮다고 여기는 것이다.

[참여자 A]

참여자: 한 번 정도는 받을 수 있다고 생각했어요. 그리고 학사경고 규정을 찾아봤죠. 근데 학교 4번까지 기회가 있네? 아, 큰 건 아니네.

[참여자 G]

참여자: 사실 처음 받았을 때는 한번쯤 받는 거야. 뭐, 막 이런 생각도 있었거든요 왜냐면은 뭐 이번 학기는 조금 따른 것들을 배우면서 학교를 안가더라도 뭐 나름대로 얻은 게 많다 뭐 약간 넘겼거든요.

[참여자 M]

참여자: 음, 그때는 좀 매우 당황스럽고 이제 드디어 집에 변명할 구석이 없어졌다는 느낌이 들기는 했지만 그게 막 많이 잘못했다고 생각하진 않았어요. 왜냐면 제가 나중에 취직을 할 거라고 생각하지도 않았고 그리고, 어차피 학교를 성적만을 위해서 다니는 게 아니라고 생각했고 그다음에 학교에서 수업 외에 얻을 수 있는 게 많았고 나는 그것들을 충분히 수행하면서 학교생활을 했으니까, 학사경고를 받았지만 솔직히 성적이 안 좋고 내가 지금 기분이 나쁜 거 외에 크게 잘못 된 거 없다고 생각했었어요.

(5) 상처 난 공지를 회복할 수 있는 돌파구를 찾다

공부하는 내가 아닌 다른 나를 찾아나가다

자신이 가치를 둔 활동에 적극적으로 몰두하다

참여자들은 1차 학사경고로 상처 난 공지를 회복하기 위해 유능감과 성취감을 다시 찾고자 한다. 크게 두 부류로 구분되는데, 자신이 삶에서 가치가 있다고 생각한 일에 목표를 가지고 적극적으로 몰두하는 경우와 학업을 그저 회피하기 위해 다른 활동에 시간을 보내는 경우로 나눌 수 있다.

전자의 경우에는, 대학에서 자신이 가치 있다고 생각한 활동(예: 동아리, 인권 운동, 대외활동, 아르바이트) 등에 목표를 가지고 임했다. 이들은 고교 시절까지 학업에 몰두하느라 미뤄뒀던 일들을 경험해봄으로써, 진짜 자기를 찾아가는 과정으로 이해하였다. 누구보다 열심히 해서 동아리에서는 회장을 하고 대회에 출전해서 상을 받으며, 아르바이트에서는 돈을 벌고 사장님의 인정을 받았다. 인권 운동을 하며 학생회장 역할을 도맡아하기도 하며, 리더십과 성실성을 발휘하려고 노력하였다. 이 과정에서 이들은 학업에서는 얻지 못하는 유능감과 성취감을 달성하고자 하였다.

그러나 학업 외 활동을 핑계로 학업 문제 해결을 회피하는 모습도 동시에 엿보였다. 이는 학업 실패가 누적될수록 더 학업 외 활동에 더 심하게 몰두하는 모습에서도 확인할 수 있다. 즉, 어떠한 이유로 학업 외 활동에 참여하는가를 떠나서, 학업 외 활동에 몰두하는 이유에 상처 난 공지를 회복하고, 현실을 회피하기 위한 목적이 있음을 짐작할 수 있는 것이다.

[참여자 M]

참여자: 네 저도 그런 거 같다고 생각하는데 왜냐면은 학생운동을 계속 하면은 나름대로 그것도 진로가 열리는 셈이거든요. 그 진로가 물론 돈을 좀 많이 번다거나 이런 진로는 아닐 거고, 뭐 정말 때로는 그냥 일반적인 공장 같은 데 취직해서 노동조합을 조직하는 현장에서 할 수 있는 그런 일 일수도 있고. (중략) 어느 순간부터는 그게 유일한 길인 거 같아 보이기도 했어요. 이미 많은걸 포기했기 때문에? 그래서 내가 갈 길은 학생운동밖에 없는 거 같은데, 그렇게 생각해서 그래서 좀 더 남아 있었던 거 같고.

[참여자 K]

참여자: 스페인어를 너무 배우고 싶은 거예요.

연구자 : 근데 국어랑 영어는 싫어했었다고 하지 않았어요?

참여자: 영어는 잘하는 사람이 너무 많고 내가 어떻게 말해도 막 이제 더 잘하는 사람들이 많으니까 절 평가할 텐데 스페인어는 그게 아니잖아요, 그리고 주변에 이제 원어민 뭐 이렇게 스페인에 있다고 다 스페인어 쓰겠지만 한국에서 그런 것 없이 좀 제가, 제가 원하는 만큼 나아갈 수 있는 느낌이라서, 뭔가 잘하고 싶었었어요,

[참여자 L]

참여자: 알바를 시작한 거는. 원래 과외를 했거든요? 과외를 하다가 생활에 대한 불안함이랑 별개로 했는데, 대학 오면 소통이 중요하다 생각했는데, 사람이랑 소통하는 게 약점이었어요. 사람 사귀는 게. 알바 하러 갔는데 기억나는 게 손님들한테 인사를 안 하니까 매니저 언니가 손님들한테 인사 좀 해 라고 했거든요. 이거 좀 고쳐야겠다고 생각했었는데. 사람들이랑 부대끼는 게 말할 기회도 많고, 그래서 했었고, 발표 토론 동아리도 했었어요. 개선해야 되는 점이라고 생각해서.

현실에서 도망치다

학업을 회피하기 위해 게임 등에 몰두하다

반면, 학업을 회피하기 위해 개인적으로 큰 의미가 없는 학업 외 활동에 몰두하는 참여자도 있었다. 자신이 쉽게 유능감을 얻을 수 있지만, 크게 자신의 삶에서 가치가 있지는 않은 활동을 하는 것이다. 대표적인 예가 게임이었다. 밤을 새가면서 게임을 하고, 게임에서 레벨을 높이기 위해 스타플레이어의 게임 영상을 분석하는 등의 경험을 보고하였다. 누구보다도 잘 할 수 있다는 사실 때문에 좋았다. 친구들보다 잘 할 수 있는 것은 게임이니까, 이것으로 자존감을 유지하고 싶었다고 보고하였다.

[참여자 J]

참여자: 근데 그때는 그런가보다 그냥. 잊고 싶은 마음에 게임에 더 몰두했던 게 컸고. 그러다보니까, 이제 뭐, 학점도 안 좋고, 공부도 안 하게 되고, 항상 피곤하고, 뭐 살도 찌고, 이래서 사람 만나기도 싫어지고, 이러다보니까 더 게임, 게임했는데, 그니까 게임을 하면서 얻었던 게 내가 결국 다른 친구들보다 잘하고 그랬기 때문에 친구들이 찾아주고 뭔가, 게임을 통해서 이 자존감을 높인다고 해야 되나 그런 게 있었거든요. 제가 잘했던 거기 때문에.

공부하지 않을 이유를 적극적으로 찾다

학업 외 활동에 개인적으로 가치가 있는 활동이나 그렇지 않느냐를 떠나서, 학업 외 활동이 학습에 부정적 영향을 끼친 점에서는 동일하였다. 참여자들은 학업 외 활동 몰두가 학업 성적에 안 좋은 영향을 줄 것을 알면서도, 학업 외 활동을 한다는 이유로 공부를 소홀히 했다. 다른 활동을 한다는 핑계로 마치 공부하지 않을 이유를 찾는 듯 보였다. 많은 시간을 학업 외 활동에 들임으로써, 공부할 시간이 부족하게 되거나, 혹은 체력적 한계로 학업에 소홀하게 되었다.

[참여자 M]

참여자: 2013년도에는 동아리학회장을 했던 거거든요. 그런데 제가 동아리 학회장을 했을 때 동아리에 사람이 많지가 않았고, 그래서 저는 약간 동아리 제가 동아리에 대한 애정이 훨씬 컸는데. 동아리가 좀 안 되는 거 같으니까 약간 사명감을 가지고, 아 한학기정도 휴학해도 되지 않나 라는 생각이 들었는데 그래 가지고,

연구자 : 아. 그런 생각으로 휴학을 했던 거구나.

참여자: 하하. 그리고는 동아리에서 맨날 세미나하고 커리큘럼 만들고 공개 세미나하고 하니까 좀 제가 다른 책들을 많이 읽으면서 좀 수업외적으로 제가 동아리에서 할 수 있는 공부들 좀 더 철저하게 하고 싶었죠. 제가 학회장인데 제가 설명할 수 없으면 동아리가 더 나빠질 거 같아서.

[참여자 H]

참여자: 제가 근데 동아리가 펜싱부예요 1학년 1학기부터 펜싱부를 하면서 2학년 때는 제가 회장을 했었거든요? 근데 그 회장을 하면서 제가 학업이랑 이런 거를 병행하기가 힘들다는 거를 아는데도 불구하고,

주위의 인정으로 자존심을 간신히 되찾다

다른 사람이 나를 인정하다

일부 참여자들은 자신이 가치를 두고 몰두한 학업 외 활동에서 성공하거나 인정받는 경험을 하였다고 보고하였다.

[참여자 M]

참여자: 아. 알바할 때는 비교적 저 인정을 좀 많이 받는 편이었다고 생각이 들거든요. 왜냐면 알바할 때 뭔가 빠릿빠릿할 때 일을 해내는 편이지만 그래도 엄청 남한테 칭찬소리를 많이 들었거든요. 그래서. 그래서 어디를 가도 알바사장님들이 좀 믿어주는 편이었어요. 오히려 알바를 할 때 제가 좀 아.내가 좀 이 일은 잘하는 거 같다 이렇게 얘기해주셨던 거 같아요.

자존심이 겨우 회복되다

또한 학업 외 활동에서의 성공이 자신감을 찾아줬다고도 보고하였다. 대학 입학 후 낮아진 학점으로 인해 떨어진 자신감이 학업 외 활동에서의 성공으로 회복이 된 것이다. 무엇인가를 이룬 기분이 들었고, 스스로도 자신이 능력 있다는 생각을 하게 되었다. 학사경고로 상처 난 자존감이 회복되는 경험이기도 하였다.

[참여자 H]

참여자: 그냥 이번에 휴학하는 김에 아예 진짜 내가 학업도 못 잡고 펜싱도 못 잡아선 안 되겠다. 펜싱이라도 뭐라도 이뤄놔야겠다 싶어서 그때 뭔가, 일은 벌이면서 나름, 이제 펜싱부도 살아나고 저 스스로도 그때 조금 많이 어, 좀 위안이 됐어요. 왜냐하면 내 힘으로 그

래도, 펜싱부가 다시 뭔가 부흥이 일어난 기분이기도 하고. 굳이 누가 인정을 안 해주더라도 그냥 뭔가 내가 이룬 기분이 드니까,

돌파구가 없는 삶 속의 한심한 나를 바라보다

돌파구가 없는 삶

일부 참여자들은 학업 외 활동에 몰두했음에도 불구하고, 유능감이나 자신감 회복을 경험하지 못했다고 보고하였다. 두 가지 경우로 구분해볼 수 있는데, 첫 번째는 자신이 가치를 두고 노력한 학업 외 활동에서 좋은 결과를 얻지 못한 것이다. 학습을 소홀히 하면서까지 매진했던 학업 외 활동의 결과가 결국 실패로 돌아가게 되자, 참여자들은 크게 실망했다. 그나마 현재 상황을 벗어날 수 있는 돌파구라 여겼는데, 이마저도 실패하니 더 큰 괴로움을 경험하였다. 공부도 못하는데, 다른 것도 못한다는 생각을 하며, 자신이 무능하고 부끄러운 사람이라는 생각을 하게 된다. 즉, 돌파구였던 학업 외 활동에서의 실패가 학업에서의 저성취에 더해져, 자신감을 크게 떨어뜨리는 결과를 초래했다. 막막한 느낌, 건디기 힘든 느낌, 좌절감 때문에 힘들어했다고 보고했다. 무엇도 해낼 수 없는 사람이라는 생각에 좌절감이 심했다고 말하였다.

[참여자 K]

참여자: 스페인을 제가 반년정도 놀러갔을 때는 돌아갈 날짜가 정해져 있었는데 학교를 가면은 약대가 5년이에요 거기가 그러면 5년 이상을 스페인에 있어야 되는 거잖아요. (중략) 그러면서 결국 한국에 돌아가려고 결심을 한 거예요. (중략) 그 당시 생각은 저는 이미 학점이 좋지도 않고 또 취직자체를 아까 말했듯이 정말 어디에 허허시키는 일만 하는 게 좋지 막 이렇게 내가 막 뭘 하는지도 잘 모르겠지만 회사에 막 취직하는 것도 싫고 하는데 그니까 돌아가면 뭘 할지 막막하고. 엄마도 실망했고.

[참여자 M]

참여자: 사실 저도 제가 좀 나는 열심히 했고 이만하면 된 거 같다 이렇게

나왔으면 모르겠는데 아 내가 이것저것 다하려고 해봤는데 나는 좀 잘 못하는 거 같고 그래서, 여기서 못하겠다고 하고 나오니까 좀 부끄럽게 나온 거. 저 스스로 그렇게 나온 거 같고 그래서 거기 안에 있던 사람들이 사실 제 인맥에 대부분이었는데 1학년 때 부터 쌓아왔던 인맥이 대부분이었는데 그때이제 거의 모든 인맥이 끊겼고. 그때는, 아 그냥 살아있기 힘들다는 생각을 많이 했던 거 같아요. 하하 그냥,

한심한 나를 재확인하다

학업 외 활동에서 성공을 경험했어도, 실제 유능감이나 자신감 향상과는 연결되지 않은 경우들도 있었다. 자신이 크게 가치를 두지 않은 일이지만, 쉽게 잘할 수 있는 것이라는 생각에 몰두한 경우가 그러했다. 게임, 당구 등의 유희거리가 대표적인 예였다. 많은 시간을 몰두하고, 누구보다 열심히 하긴 했지만, 지나고 보니 허무하다는 보고를 했다. 학업을 회피하기 위한 수단으로서 학업 외 활동에 몰두한 것 같다고도 말하였다.

[참여자 I]

참여자: 게임을 하면서 얻었던 게 내가 결국 다른 친구들보다 잘하고 그랬기 때문에 친구들이 찾아주고 뭔가, 게임을 통해서 이 자존감을 높인다고 해야 되나 그런 게 있었거든요. 제가 잘했던 것이기 때문에 근데 굳이 지금은 주변에서 게임. 여전히 하긴 하는데 많이 하는 것도 아니고, 내가 게임을 잘한다고 뭔가 더 이제 그런, 뭐라고 해야 되지, 게임으로 자존감을 올릴 때는 아닌 것 같아요. 이제는 네 그런 생각 들면서 이제 게임은 별로,

3) 중심현상 : 반복된 학사경고, 궁지가 무너지고 수치가 되다

본 연구에서는 ‘반복된 학사경고를 경험함’을 중심현상으로 선정하였다. 1번째의 학사 경고는 ‘능력 있는 학업우수아’라는 자긍심에 상처를

주긴 했지만, 마음먹으면 언제든 극복할 수 있는 실수일 뿐이었다. 그러나 2번을 반복해서 학사경고를 받게 되면서, 자신의 자부심이나 긍지가 무너지고 수치스러움을 심하게 느끼는 상황에 직면하게 된다. 더 이상 변명을 할 수 없는 상황으로 인식되며, 학사경고 누적으로 제적을 걱정해야 하는 “벼랑 끝에 몰려 막막해짐”을 경험한다.

(1) 벼랑 끝에 몰려 막막해지다

절박한 마음이 들기 시작하다

참여자들은 1번째와 2번째 학사경고를 받고 난 후의 느낌이 다름을 보고하였다. 훨씬 더 절박해졌으며, 제적이 두려워졌으며, 졸업을 제대로 할 수 있을까라는 불안이 심해졌다. 1번째 학사경고 때는 마음만 먹으면 학점을 높일 수 있으리라 생각했는데, 2번째 학사경고 때는 달랐다. 이제는 자신이 공부를 진짜 못하거나, 전공을 잘 해나갈 능력이 없는 것이 아닌가라는 생각을 하였다.

[참여자 G]

참여자: 이제 두 번을 받으니까, 저희는 이제 세 번 받으면 제적이거든요. 그러다보니까 다시는 받으면 안 되겠구나. 그런 생각도 들고,

[참여자 I]

참여자: (2번째 학사경고 받고) 어, 더 절박한 감정을 느껴봤다는 거가 다르죠.

[참여자 L]

참여자: 한 번 더 맞으면 제적인가? 그것도 무서웠고, 졸업을 할 수 있을까라는 두려움도 커졌고, 이제 나는 공부는 못 하는 건가란 생각도 들고.

학사경고가 이제는 실수가 아닌 실패로 느껴지다

또한 1번은 실수라고 생각할 수 있지만, 2번은 실수라고 할 수 없다고 생각이 들었다. 실수는 용인할 수 있는 것이지만, 실패는 받아들이기 어렵다. 실패를 한 스스로에게 자괴감이 들기 시작했다.

[참여자 A]

참여자: 연달아 받으니까 그 때 약간 자, 자괴감이 들더라고요.

[참여자 G]

참여자: 사실 처음 받았을 때는 한 번쯤 받는 거야. 뭐. 막 이런 생각도 있었거든요. 왜냐면은 뭐 이번 학기는 조금 다른 것들을 배우면서, 학교를 안가더라도 뭐 나름대로 얻은 게 많다 뭐 약간 넘겼거든요. 근데 두 번 받다 보니까, 한번은 약간 실수지만, 두 번 받은 거는 실패한 거다. 네. 그런 생각도 들어가지고.

[참여자 K]

참여자: 학교 1번이면 어찌다 라고 생각할 수 있는 건데, 또 2번까지 가니까 더 그런 거예요. 이게, 두 번이면 꾸준히 안 하는 건데 이제 막 안 해서 그런 거라고 핑계를 댈 수나 있을까도 싶고.

(2) 학사경고에 내성이 생기다

학사경고에 내성이 생기다

1번째 학사경고를 받고 크게 놀라고 충격 받았던 참여자들도 2번째 학사경고는 덤덤하게 받아들이는 모습을 보였다. 1번째 때에는 대학 내 학칙에 대해서 전혀 모르고, 학사경고를 어떻게 하면 받는지조차 모르고 있었지만, 2번째 학사경고 때는 그렇지 않았다. 이미 몸소 학사경고를 경험해본 바 있고, 학기를 어떻게 보내면 학사경고를 받는다는 사실도 알고 있다. 학사경고를 받고 난 후의 충격이 무뎌지는 것이다. 이를 내

성이 생겼다고 표현한 참여자도 있었다.

[참여자 I]

참여자: 그리고 한, 두 번 받다보니까 이제 뭔가 내성이 생긴 거 같기도 하고 학교에. 그랬습니다.

(3) 숨기고 싶은 실패

가족에게 짐이 된 느낌이 들다

참여자들은 늘 가족들에게 기대 받고 인정받아온 자신이 학사경고를 반복해서 받게 되었다는 것을 힘겨워했다. 가족들에게 학사경고 반복 사실을 알리고 싶지 않아했다. 가족들이 학사경고 반복 사실을 알게 되는 것을 두려워했다. 1번째 학사경고 때부터 학사경고를 받은 사실을 숨긴 참여자는 학사경고의 누적 횟수가 늘수록 더 철저히 가족들에게 학사경고 사실을 숨겼다. 1번째에는 학사경고 사실을 알린 경우에도 2번째는 어떻게 해서든 숨기려 했다. 가족들이 결국 알게 된 경우도 있었지만, 가족들 앞에서 부끄러움을 느끼고, 스스로 짐이 된 기분은 마찬가지였다. 죄를 지은 느낌, 못한 자식이 된 느낌을 보고하였다. 참여자 D는 고교 시절까지는 자신이 효자였지만, 대학 와서는 그렇게 느껴지지 않는다고 말했다. 이유는 바로, 부모님의 기대를 채워드리지 못하는 것, 즉 반복적 학사경고 경험이었다.

[참여자 A]

참여자: 근데 부모님도 굉장히 실망을 하시고, 화가 나셨고, 야 저거 어떻게 해야 되나 싶고.

[참여자 I]

참여자: 이거는 진짜, 아니다 이거는 부모님한테 말도 못하겠다.

[참여자 J]

참여자: 죄송스러워서. 그니까 아버지가 외국에서 일을 하시잖아요. 그래서 외국에서 일하셔서 막 저 학비 보내주고 등록금 보내주고 생활비 보내주고 이렇게 막 송금해주고 그런데도 그 막 학사경고 받고 되게 무의미하게 이렇게 보내고 있구나. 이 이런 거를 부모님한테 알리고 싶지가 않았어요.

주변 사람들이 마땅치 않게 볼까 두려움

이들은 자신의 주변 사람들에 대해서도 유사한 생각과 감정을 보고하였다. 학사경고 반복 사실을 알게 되면 자신을 무능한 사람, 부족한 사람, 불성실한 사람으로 평가할 것 같다고 생각했다. 1번은 그래도 괜찮았는데, 2번이나 받았다는 사실을 알면, 자신을 더 못마땅하게 볼 것 같다고 생각했다. 사람들이 학사경고 반복 사실을 알게 되면, 무능한 자신에게 더 이상 이전과 같은 태도를 보여주지 않을 거라고 지레짐작하고, 두려움과 불안을 느꼈다.

[참여자 A]

참여자: 친구들한테는 그냥 내가 아니, 내가 그냥 이번엔 아니야, 아니야 라고 했는데, 또 다시 이렇게 돼서 그냥 그게 쪽 팔렸는 것이었는데, 두 번 받았으면은 저를 딱히 마땅치 않게 보던 사람들은 더 마땅치 않게 볼 것이고, 특히 저희 반에서는 여학생들이 그런 편이 많더라고요.

4) 작용 · 상호작용 전략

작용·상호작용 전략은 개인이 중심 현상을 다루기 위한 연속적인 전략과 반응으로, 근거이론의 연구 결과에서 핵심적인 부분에 해당한다. 본 연구에서는 반복된 학사경고를 경험한 후 상위권 대학 재학생들이 나타내는 반응과 전략에 초점을 맞추었다.

(1) 무력하고 수치스러운 나를 절감하다

“무력하고 수치스러운 나를 절감하다”의 과정은 반복된 상호작용 후 경험의 첫 과정이며, 학업우수아로서의 긍지가 무너지고, 스스로의 학업 능력에 대해 부정적인 평가를 하게 되는 과정이다. 스스로 너무 아는 게 없으며, 공부를 잘 해나갈 능력도 부족하게 느껴지며, 앞으로도 공부를 잘 할 수 없을 것 같기에 미래도 비관적으로 보인다. 늘 잘해왔던 자신을 믿어준 주변 사람들이 실망하는 모습을 경험하게 되며, 실패한 자신에 대한 부끄러움에 주변 사람들에게 떳떳하지 못한 마음을 겪게 된다.

못난 나를 확신하게 되다

아는 것이 너무 없는 나를 절감하다

대학 입학 후 지속된 학업 불성실로 인해, 자신이 전공에 관해 알고 있는 내용이 다른 친구들보다 현저히 부족함을 절감하게 된다. 과제를 하거나 강의를 들을 때, 스스로 부족하다는 사실을 인식했다. 참여자 K는 전공 관련 내용이 너무 어렵고, 전국의 전공생들을 학업 능력으로 줄 세우면, 자신이 맨 뒤에 있을 것 같다는 말을 하였다.

[참여자 K]

참여자: 너무 어려운데 저한테는. 세상 화학과 사람들은 다 이걸 공부하는 건지. 이 학교에 있기엔 너무 공부를 못 하는 거 같은데, 막 이런 생각도 들어서. 그니까 너무 아는 게 없는 거 같은데.

[참여자 M]

참여자: 그 다음에 내가 다른 사람들보다 이해하는 게 좀 적은 것 같기도 하고, 그 다음에 수업 때 꼭 다 내용을 받아들였을 때 다른 사람들은 뭔가 다 질문할 거리가 있어서 쉬는 시간이나 이메일로 막 질문하기도 하는데, 난 딱히 질문할 거리가 없는 것 같고, 질문도 잘 못하겠고,

공부를 잘 할 능력이 없는 나

또한 참여자들은 자신의 학업 능력을 부정적으로 평가하기 시작했다. 1번째 학사경고에는 나름의 합리화가 가능했다. 실수였고, 마음만 먹으면 학점을 높일 수 있다고 생각했다. 그러나 학사경고를 반복적으로 받으며, 자신은 공부를 잘 할 수 없는 학생이 아닌가라는 생각이 강하게 들기 시작했다고 보고하였다. 이제는 노력하는 것도 능력이며, 자신은 노력을 할 수 없는 무능한 사람인가라는 생각을 하게 되었다. 아침에 늦게 일어나는 것도, 수업에 자꾸 결석하는 것도, 발표를 제대로 하지 못하는 것 모두 자신의 학업 능력 부족을 의미하는 것으로 느껴졌다. 학업적 효능감이 크게 떨어지는 것이다. 이러한 고민은 인지적 학습 능력만의 문제만이 아니었다. 전공을 잘 해내기 위해 필요한 다양한 능력 중 중요한 부분이 결여되거나 부족하다고 느끼는 것도 포함되었다. 참여자 D는 전공에서 반드시 필요한 프리젠테이션 능력이 너무 부족해, 앞으로도 전공을 제대로 해나갈 수 없겠다는 생각을 했다고도 덧붙였다.

[참여자 L]

참여자: 예전에 전 머리는 좋지 않은데 노력으로 했다고 생각하는데, 이제는 노력도 안하니까. 그게 사라지니까. 내가 한다고 마음먹는다고 진짜 할 수 있나? 막막했죠.

[참여자 M]

참여자: 성적이 안 좋은 거, 그게 처음, 그게 점점 시간이 지날수록, 약간 변했던 거 같은데. 처음에는 주변 상황들 탓을 좀 했었는데, 그게 누적될수록 제 탓을 많이 하게 되가지고, 내가 아침에 일어나는 것도 늦게 일어나고, 막 그래서 수업도 잘 안 들어가거나, 숙제도 좀 잘 안하고, 그냥 점점 시간이 지나면서 발표도 좀 잘 못하게 되는 것 같고, 레포트도 잘 못쓰고 그러니까, 그래 가지고 그게 좀 누적 되면서는 이게 좀 내 탓이다. 하하. 내가 좀 능력이 부족하다. 이런 생각이 많이 들었죠.

공부로는 더 이상 미래가 보이지 않다

학사경고가 반복되자, 참여자들은 공부를 잘 해서 진입할 수 있는 진로에 대한 자신감이 사라졌다고 보고하였다. 어느 정도 수준의 학점이 뒷받침되어야 하는 진로들, 예컨대, 대학원 진학, 취업 등을 제대로 해낼 수 없을 것 같다는 불안이 커졌다. 앞으로도 좋은 학점을 받을 자신이 없어졌고, 혹은 두 번의 학사경고를 극복할 만큼의 성적을 내지 못할 것이라고 생각하게 된 것이다. 참여자 D는 개인적으로 옷을 만들어 장사를 하는 진로를 생각했으며, 참여자 K는 아예 유학을 가서 다른 공부를 하려고 마음먹었다. 참여자 F는 창업을 꿈꾸었으며, 참여자 M은 사회운동에 몰두하는 삶을 꿈꿨다.

[참여자 M]

연구자 : 두 번째 받고나서는, 지금 이런 얘기와도 연관이 있는 것 같은데, 본인에 대해서나 혹은 공부하는 과목이나 주변사람들이나 이런 것에 대해서 생각이나 더 바뀐 게 있어요?

참여자: 그때부터는 제가. 성적 때문인지, 아니면 주변에서 성적 외에 다른 것들을, 더 이 성적을 별로 생각하고 싶지 않으니깐, 다른 것들을 더 매진해서 그런지 잘 모르겠는데, 여튼간에. 성적을 이용해서 뭐 이룰 수 있는 그런 꿈들은 아주 힘들겠구나. 하하

연구자 : 예를 들어 뭐가 있는데요?

참여자: 가장 쉽게 생각할 수 있는 게 이제 뭐 취직이나. 아니면 뭐 대학원이나 뭐 이런 것들?

주변 사람들이 포기하다

주변의 실망 경험하다

참여자들은 자신이 늘 주변의 인정을 받고 자랐다고 먼담 과정에서 여

러 차례 보고하였다. 또한 주변 사람들은 자신이 대학 입학 이후에도 잘 해낼 것을 기대했다고 말하였다. 그러나 생각 외로 낮은 성적과 반복된 학사경고로 인해 주변 사람들도 실망하게 되었다고 한다. 이러한 주변 사람의 실망을 참여자들도 직접 느낄 수 있었다. 학사경고가 반복되자, 가족들과 친구들은 예전처럼 학업적 성공을 기대하지 않게 되었다. 그냥 졸업만 제대로 하라는 얘기를 하는 참여자의 가족도 있었다.

[참여자 B]

참여자: (부모님은) 오랫동안 끌어왔으니까 지쳤었고 반쯤 포기한 거 같아요. 어떻게든 무사히 졸업만 하라고.

스스로 떳떳하지 못하다

적응 못하는 나에 대한 부끄러움

참여자들은 학사경고를 반복해서 받고, 대학 생활에 제대로 적응하지 못하는 것으로 보이는 자신의 모습에 스스로 부끄러움을 느꼈다. 대학 입학 전까지는 늘 성공적으로 적응하는 유능한 사람이라는 긍지가 있었지만, 이제는 그렇지 않은 자신의 모습을 봐야만 했다. 지속적으로 자신에 대해 수치심을 경험했다.

[참여자 B]

참여자: 잘 학교에 적응을 못 하는 사람처럼 보일 것 같은. 스스로 그런 게 있더라고요. 그렇게 표현을 한 사람은 없었지만 저 스스로 웬지 그럴 것 같다고 지레짐작 하게 돼서 위축되는 게 있었던 것 같아요. 학생이 공부를 해야 된다, 라고 누가 얘기하면 그건 편견이다. 아니면 고정관념이다. 이렇게 대답을 할 텐데, 그러니까 그거는 저의 공식적인 저의 생각인 거고, 근데 어, 저도 초, 중, 고등학교를 다니면서 요구받은 게 있고, 어, 가족이나 학교 교사나 이렇게 음, 노력을 하는 게 좋은 거고, 노력을 안 하는 거는 나쁜 거다 라고 교육받은 게 있으니까. 그거에 대해서도 제가 머리로는 그게 잘못됐

다고 생각을 하는데 그게 남아있는 것 같아요.

나를 비난할까 두려움

스스로 자신의 현재 모습에 부끄러움을 느끼는 것과 동시에, 주변 사람들 역시 자신을 비난하거나 부정적으로 볼 것이라고도 생각했다. 참여자들은 사람들이 학사경고를 반복해서 받는 자신을 멍청하게 보거나 싫어할 것이라고 느꼈다고 보고했다. 예를 들어, 참여자 K는 예전에 자신은 학사경고를 받고 비전 없이 사는 사람을 비난했었는데, 지금 자신의 모습이 그러하니, 다른 사람들도 자신을 부정적으로 볼 것이라고 여겨졌다고도 하였다. 참여자 B는 직접적으로 누군가가 자신을 비난한 경험은 많지 않지만, 다른 사람들이랑 같이 있을 때 머릿속으로는 ‘저 사람이 자신을 안 좋게 보지 않을까’라는 생각을 많이 했다고 하였다. 이들은 자연스럽게 대인관계에서 위축되기 시작하였다. 성적 얘기가 나오면 화제를 피한다거나, 말수를 줄였다. 학사경고 사실을 주변에 알리지 않으려 더 애를 써서 숨기게 되는 행동으로 이어졌다.

[참여자 H]

참여자: 어. 아무래도 학사경고 받으면 문제 있는 애라고 생각할 수 있으니까. 일단 저 스스로 그런 면에서는 이렇게 막 낮아 보이고 싶지가 않아서.

연구자 : 낮아 보인다는 느낌이구나.

참여자: 네. 제가 느끼기에 어떤 사람들이랑 얘기를 할 때 제가 그 사람이 생각하기에 그 사람이 나를 대하는 태도가 나를 뭔가 결함이 있고 어. 그랬, 그런 사실을 어, 인지하고 있는 상태에서 어떤 사람이랑 얘기할 때 조금, 스스로 자신감이 없어진다고 해야 되나 그런 게 있는 거 같아요. 특히 회한하게 공부 쪽에서는 그런 거 같아요. 저 스스로 공부를 잘한다고 생각을 하는데 약간 그런 게 있으니까, 그런 거 같아요.

[참여자 I]

참여자: 네 좀 뭔가 부끄러운 건 있었죠. 학점 안 좋거나 이러면은. 그래도

막 그렇게 학점을 안 좋을 거 같은 뭔가 이미지는 아니었는데, 학점이 안 좋으니까, 뭔가, 좀 멍청하게 볼 거 같기도 하고. 사람들이. 그리고 되게 뭔가 게을러 보이기도 하고, 그냥 생각 없이 사는 사람들. 다 맞는 거긴 한데, 그래도 보여지는 거는 그렇게 보여지고 싶지 않으니까. 네. 근데 그런 거 주변을 좀 의식했던 거 같아요.

(2) 누적된 좌절에 희망을 잃다

다시 한 번 해보려 일어서다

다시 한 번 잘해보려 애쓰다

참여자들은 학사경고를 반복해서 받았어도, 다음 학기 초에는 다시 성적을 잘 받아보려는 의욕을 가졌었다고 보고하였다. 지난 학기에는 좌절하고 실망했지만, 이번 학기에는 다를 수도 있겠다는 희망을 가진 것이다. 학점을 올리고, 다시 유능한 학생으로 돌아가고 싶었던 것이다.

[참여자 G]

참여자: SNS에, 학기 초에는 “과탐” 이러고 있었거든요. 이때는 잘 해보고 싶었나봐요.

[참여자 M]

참여자: 제가 학기 초부터 그랬던 건 아니고, 등록을 했으니까. 등록하면 항상 새 학기에 새 마음이 있잖아요. 그때도 별로 그렇게 학교생활에 흥미는 없었지만, 그래도 나갔는데 이제 좀 잘 해보고 싶었죠.

뜻대로 되지 않는 현실에 점점 무기력해지다

점점 무기력해지다

참여자들은 학기 초에는 나름대로 의욕을 가지고 있다가, 학기를 보내며 점점 무기력한 상태로 바뀌었다고 보고하였다. 자신이 잘 하지 못하는 모습을 지속적으로 직면하면서, 잘 해보겠다는 동기가 저하되어 갔다고 했다. 학기 초에는 집중해서 공부하다가, 그러한 의욕이 학기 중반을 지나면서 유지가 안 되고, 결국 학기말이 다가오면 지난 학사경고 받은 학기와 별반 다르지 않게 불성실한 모습으로 학습하게 되었다고도 했다.

[참여자 B]

참여자: 잘 해내지 못하는 자기 자신을 학기 중에 계속 관찰하게 되는 것 같아요. 그러면서 거기에서 스트레스를 다시 받고. 점점 무기력해지는 게 맞는 것 같아요.

[참여자 K]

참여자: 그 때는 교수님이 그게 심지어 재수강 과목이었어요. ***를 2학년 2학기 때 들었는데, 그때 제가 1차부터 4차 시험을 봤는데, 1차, 2차 때는 열심히 했었어요. 근데 3차, 4차를 되게, 뭐 4차쯤 가니까, 1차 시험을 잘 받고, 2차 시험은 좀 못 봤는데, 이제 그냥 1차를 잘보고 나서 또 2차를 공부해야 되는데 공부하긴 싫으니까. 아, 1차를 잘 봤는데 괜찮지 않을까 좀 이러면서. 하하하. 그러면서 나중엔 4차 때는 아예 공부를 막 안하고. 갈수록 그때 공부를 되게 안했던 것 같아요. 시험은 그래도 4번 다 갔고, 출석이 뭐 5번 이상 빠지면 F라고 하면, 저는 한 3-4번은 빠졌던 것 같은데, 그랬는데, 그게 F가 뜨고 학사경고가 뜬 거 예요.

무기력의 수렁에 빠지다

학기 말이 다가올수록 아예 시험을 보지 않거나 과제를 하지 않게 되

었다고 보고하였다. 과제를 시작도 하지 않거나, 우울감과 무기력감에 짓눌려 출석 자체를 하지 않게 되었다. 무기력의 수렁에 빠진 것이다.

[참여자 B]

참여자: 그냥 강의가 맘에 들지 않아서 의욕이 안 생겼던 것 같아요. 하다가 그만 둔 게 아니라 시작도 못했거든요.

연구자 : 아, 시작을 아예 안 했구나, 못했구나.

[참여자 M]

참여자: 사실 그때는 학교를 맞을 수밖에 없었던 게 그때는 제가 엄청 우울증이 좀 심했어가지고 집에서 거의 안 나왔거든요 자취방에서

해도 안 될 것 같아 포기하다

학점 올리기를 포기하고 주저앉다

점점 참여자들은 학점을 높이기 위해서는 많은 노력이 필요하며, 그 과정이 쉽지 않다는 사실을 알게 되었다. 학점을 높일 자신감이 없어지며 무기력해져가며, 학점 올리기를 포기하고 현재에 주저앉는 모습을 보였다. 쉽게 기분이 나아지는 게임 등에 몰두하며, 변화를 위한 어떠한 노력도 하지 않았다고 보고하였다.

[참여자 J]

참여자: 만약에 일찍 자서 정상적인 생활하면서, 이제 뭔가 좋은 친구들 만나고 학점도 잘 받고, 뭔가 주위에서 좋은 소리도 듣고. 이런. 이렇게 회복되는 게 시간이 되게 오래 걸리잖아요. 근데 그거를 제가 못 참고. 이제 당장의 즐거움을 찾아서 오늘 밤에 게임하면은 재밌고, 이기고, 내가 잘하니까 그랬던 것 같아요.

출석을 포기하다

학사경고가 반복되면서 결석이 더 잦아지는 모습으로 나타났다. 학업

장면에서 자신의 무능함을 직면해야 하는 상황이 계속되니, 아예 수업에 나가지 않게 되었다고 보고하였다. 결석 횟수가 많아져, 아예 한 학기 동안 학교를 거의 안 나가는 참여자들도 있었다.

[참여자 L]

연구자 : F가 안 뜨게 출석을 나갔다고 했는데, 그게 언제까지 유지가 되었어요?

참여자: 1학년 때까지요.

연구자 : 2학년 1학기 때부터는 그거도 재끼고 출석을 빠졌구나.

참여자: 네

과제와 시험을 포기하다

결석이 잦아지면서, 과제 제출 기한을 챙기지 못한다거나, 시험을 치지 못하는 경우도 나타났다. 시험 일정을 알아도, 시험일에 아예 학교를 가지 않고 시험을 포기하는 경우도 생겨났다. 어차피 백지를 낼 바에 시험을 칠 필요가 없다고 생각했다고 보고했다.

[참여자 K]

참여자: 수업은 또 안가고 하니까 잘 모르겠고 해서 심지어 한번 시험을 안 갔어요. 하루에 시험이 두 개있던 날이었는데

[참여자 J]

참여자: 막 중간기말 있으면 기말안보거나 막 중간안보거나 이렇게 하나씩 안본과목들 있었어요.

연구자 : 그때 왜 그렇게 안 봤어요? 그런 과목들은?

참여자: 그때는 이제 뭐 공부를 안 하니까, 내가 어차피 시험을 가서 봐도 백지고, 안가도 백지고,

학기를 모두 포기하다

일부 참여자는 학기를 보내다 학사경고를 또 받을 것 같다고 생각이 들면, 아예 중도 휴학을 택하기도 하였다. 학기를 포기하는 것이다. 참여

자들은 시간이 지날수록 점점 더 불성실한 학습 태도에 무감각해지고 죄책감이 덜해졌다고 보고하였다. 그러나 일상 중 경험하는 부정적 정서나 심리적 혼란의 수준은 높아졌던 것으로 확인되었다.

[참여자 D]

참여자: 일단. 음. 제가 간단히 돌아보니까, 학기 중 휴학한 게 많더라고요.

연구자 : 6학기 짝 채워서 휴학했다고 하던데?

참여자: 그것도 그런데. 이제 중도휴학을 많이 한 게. 하다가 점수가 안 나올 거 같으면은, 그니까 목표치에 미달해 버릴 거 같으면 안 해버리니까.

(3) 눈을 가리고 달아나다

눈을 감아버리다

학사경고 영향력의 심각성을 축소하다

참여자들은 더 이상 학점을 올리기 어렵다고 느끼며, 출석과 과제를 포기하는 상황에 직면하자, 오히려 학사경고의 심각성에 눈을 감아버리는 모습을 보였다. 학사경고가 자신의 삶과 졸업에 미칠 영향력을 부정하며, 학사경고가 반복되어도 자신에게 큰 문제가 생기지 않을 것이라고 생각했다.

[참여자 B]

참여자: (제적이 되도) 큰 상관은 없는 것 같은데, 굳이 일부러 제적되지는 않더라도. 근데 제적이 되더라도 큰 문제는 없을 것 같아요. 제 기분은.

학사경고를 받은 사실을 잊어버리려 하다

혹은 아예 학사경고를 받은 사실을 생각하지 않으려 했다. 학사경고를 받은 사실을 떠올리지 않고, 학사경고 관련 얘기가 나오면 적극적으로

피하는 모습을 보이기도 했다. 학기 말에 자신의 학점을 확인하려고도 하지 않고, 제적 위기에도 불구하고 학사경고 여부를 확인하지 않았다.

[참여자 B]

참여자: 제가 좀 있으면 군대를 갈 거라서 어, 구체적으로 생각을 잘 안하려고 하고 있어요.

[참여자 I]

참여자: 공부를 열심히 해서 시험을 잘 치면 성적이 궁금한데, 성적이 궁금하지가 않아서 나중엔 학교 떠도 학교 뜬지 모르는.

[참여자 M]

연구자 : 두 번째 학사경고는 첫 번째랑은 또 의미가 다르잖아요. 또 첫 번째 때는 두 번째를 안 받을 거라고 생각을 했다 얘기를 했었고.

참여자: 그때(두 번째)부터는 어, 굉장히 적극적으로 현실을 도피하려고 노력을 했고. 그냥 엄마한테, 아, 어차피 성적이 뭐가 중요하냐. 뭐 이런 식으로 얘기한다거나. 아니면 엄마가 그 얘기를 꺼내려고 하면 먼저 화를 낸다거나. 아. 엄마. 내가 알아서 한다니까. 이렇게 먼저 화를 낸다거나 그렇게 해서 성적에 관한 생각을 최대한 안하려고 했던 것 같아요.

애를 써서 학사경고를 합리화하다

일부 참여자는 대학 생활에 의미가 없기 때문에 학사경고도 의미가 없다며 합리화하기도 했다. 혹은 공부를 하지 않는 것도 개인의 선택이기 때문에, 학사경고를 반복해서 받는 것이 잘못된 것이 아니라고 주장하기도 했다. 학사경고를 받는 것이 스스로 선택해서, 그리고 자신답게 살아가는 삶의 방식이라고 합리화하는 것이다.

[참여자 B]

참여자: 처음에는 불편했는데 제가 그냥 공부를 잘 못하나 이렇게 생각을 했었고. 근데 그냥 나중에는 안 맞는 공부면 못할 수도 있지 이런

게 스스로도 나쁘게 생각하진 않았어요. 그냥 회피한다는 느낌을 받기는 했는데, 근데 회피하는 것도 내 선택이니까. (중략) 열심히 사는 게 마냥 긍정적인 건 아니고, 다 개인의 선택이지라고 마음이 바뀌게 되고 그러니까. 음.

[참여자 C]

참여자: 갑자기 그냥 지나가는데 나는 가만히 길을 가는데 개가 저를 보고 짖는 느낌이랄까요. 아니면 식당에 나는 지금 밥 먹으러 가야되는데 거기서 키우던 개가 저를 무는 느낌이랄까? 그니까 아무튼 애는 뭔데 날 보고 짖지? 가뜩이나 저는 학교 다니는 것도 그냥 괴롭고, 의미도 없고 이제는. 학교에 마음은 떠있고. 그냥 불만이 가득 가득 차있는데,

[참여자 M]

참여자: 제가 세 번째는 이미 성적이며 뭐며 별로 의미가 없어가지고. 그때는 학사경고를 받았어도 그냥. 그냥. 그냥. 별로 거기서 의미를 딱히 찾으려고 하지 않았던 거. 하하.

체면이라도 지키기 위해 감추다

가족에게 감추다

학사경고 사실을 알게 된 후의 참여자들의 반응은 주로 주변에 자신의 학사경고 사실을 숨기는 것이었다. 먼저 부모님께 숨기기 위해 성적표를 감추려 했으며, 부모님이 성적에 대해 물어보면 답을 회피하였다. 혹은 가족이 먼저 나서 학사경고 사실을 숨기기도 했다. 참여자 M의 경우에는 학사경고사실을 엄마가 알게 되고, 엄마가 다른 가족들에게는 비밀로 하자고 먼저 얘기를 꺼냈다고 보고하였다.

[참여자 M]

참여자: 엄마가 제 성적을 듣고 성적이 별로 안 좋은 걸 봤으니까, 그래서 엄마가 이제 주변사람들한테 숨겼죠. 1학년 때부터 시작해서 쪽, 지금도 계속 그러시고. 그래가지고 당장 아빠한테도 별로 얘기 안

하고. 그냥 넘기고. 그냥 그런 걸 봐서 학사경고 받았을 때도, 학사 경고 받은 것도 가족 중에서 사실 동생도 몰랐고, 엄마밖에 몰랐어요. 엄마가 그걸 알고 엄청 진지하게 막 얘기하고 약간 혼내다시피 한 다음에 주변사람들한테 얘기 안 할 거라고 얘기했고. 저도 그런 이 편했고. 특히 할아버지가 알게 되는 게 뭔가 굉장히 뭐라 해야 되지. 할아버지의 기대를 실망시키지 않고 싶은 것도 있고. 그다음에. 아. 모르겠어요. 여러모로 체면이 구기는 것 같아요.

친구들에게 감추다

친구들에게도 자신의 학사경고를 감추었는데, 주변에 알리기 부끄럽다는 이유가 가장 컸다고 보고했다. 자신의 학사 경고 사실을 알면, 스스로를 문제가 있는 사람으로 인식할 것 같아서라고도 말하였다. 공부를 하지 못하는 것을 보니, 결함이 있는 아이, 불성실한 학생, 게으른 학생으로 평가하며 싫어할 것 같다고 느꼈다. 그리고 어차피 친구들에게 알려도 도움을 받지 못할 것 같다는 생각에 이야기하지 않았다고 말한 참여자도 있었다. 일부 참여자들은 학사 경고 사실을 숨기기 위해, 주변에 거짓으로 얘기하거나, 혹은 학점 관련 얘기가 나오면 자리를 피하기도 했다고 보고하였다.

[참여자 B]

참여자: 사실 제가 만나는 사람들은 그렇게 많지는 않은데, 그 사람들은 어느 정도는 성적이 안 좋다는 거는 알고 있고, 학사경고가 한두 번 있다는 것 정도는 알고 있으니까. 근데 그보다 더 받은 건 모르죠.

도망치고 외톨이가 되다

가족과의 불화

일부 참여자들은 점점 더 주변 사람들과 거리가 멀어지고 고립되는 모습을 보였다. 학점이나 대학 생활과 관련해서 부모님과 갈등을 빚게 되고, 갈등을 피하기 위해, 학점을 숨기거나, 관련 대화를 아예 회피했다

[참여자 M]

참여자: 농활처럼 쪽 갔다 오는 게 있었는데 그걸 갔다 왔다가 이제 티셔츠나 아니면 자료집 같은 데 있는 그런 주장 같은 걸 보고 아빠가 이제 갔다 온 당일이었었는데 그때 이제 밤부터 시작해서 이제 쪽막 논쟁을 하기 시작해가지고 한 새벽6시까지 쪽 논쟁을 하고. 이럴 거면 학교에서 나와라. 학교 다니지 마라. 막.

연구자 : 이해하지는 못하셨구나. 부모님이.

참여자: 네. 그래가지고 어, 아무튼 그렇게 싸우고 나서는 그때부터 아빠엄마랑 얘기를 안 했어요. 호호.

다른 사람들과 어울리지 못하고 외톨이가 되다

주변 사람들과 거리를 두고 고립되는 모습은 친구나 교수님과의 관계에서도 드러났다. 학사경고 사실을 숨기고 있다는 불안, 혹은 낮은 학점을 알고 자신을 좋아하지 않을 것 같다는 생각, 팀 프로젝트에서 나만 제대로 하지 못할 것 같다는 자괴감 등이 대인 관계에서 위축되는 모습으로 이어졌다. 점점 더 전공 내에서 고립되고 소외되는 경험의 횟수가 늘어났다. 또한 주로 학과 외 친구들과 활동을 함께 하면서, 전공 친구들과 보낼 시간이 적어지게 되고, 이는 학과 내의 정보를 얻기 어려워지는 상황으로 이어졌다고 보고하였다.

[참여자 H]

참여자: 거의 뭐 애들끼리의 모임이라든지. 그니까, 꼭, 그, 어, 학사경고 두 번 받았다는 사실을 모르는 애들이 많을 텐데, 그니까 그거를 괜히 그냥 스스로 찢리니까 동기들끼리 모임도 일단은 잘 안 가게 되고. 아, 아, 그니까, 동기들은 일단은 내가 학교를 잘 안 나간다는 것도 아니까, 무슨 이유에서인지는 모르겠지만 뭐 일단 그 동기모임도 잘 안 나가게 되고.

[참여자 D]

참여자: 뭐, 수업 같이 듣고, 이제 얘기하고, 뭐, 나 그때 안 나갔는데 필기 좀 보여줘 봐, 과제 뭐 있었냐. 라고 말할 사람이 없으니까. 이제

그때는 이제 빠지면. 교수님한테 직접 물어보는 거는 조금 그렇더라고요. 메일이나 전화가 있긴 있지만 SNS도 있지만, 사실 제가 낮을 그렇게 많이 가리는 편은 아닌데, 뭔가 학교에서는 음. 같은 과 수업에서는 말 걸기가 좀 그렇더라고요.

학내 기관이나 교수님으로부터 도망치기

자신에게 도움을 주고자하는 교수님이나 학내 기관의 연락으로부터 도망치는 모습도 보였다. 교수님을 만나기 부끄러워서라고 말한 참여자도 있었고, 학내 기관에 가게 되면, 못한 자신을 드러내고 직면해야 할 것이 싫어서 피했다고 말하기도 했다.

[참여자 J]

참여자: 어. 자율적으로 가가지고 제가 뭐 진로가 어떻게, 어떻게 해야 되는지 궁금하고, 진로상담이라든지, 학업 상담하러 자율적으로 교수님 이랑 그 약속을 해가지고 찾아뵙는 시스템인데. 그 저는 약간 그, 그, 하필이면 또 지도교수님이 경제 그 수학 가르쳐 주신 그 교수님이에요. 뭔가 그 성적표 보여드리기가 또 되게 창피하더라고요.

연구자 : 그랬구나.

참여자: 부끄러웠어요. 되게, 되게 어려웠어요. 왜냐면 그, 그 교수님들에 비해서 제 지식의 수준은 거의 완전 그냥 아무것도 없는 거나 마찬가지잖아요. 근데 가가지고 이게 이해가 안 된다. 그런 거를 그니까 제 지식의 수준이 창피하다라기보다는 좀 어려웠, 어려웠다고 해야 되나.

현실을 이해하고 싶지도 않고, 이해도 되지 않음

무엇이 문제인지 모르겠음

참여자들은 반복된 학사경고 이후, 학사경고를 받게 된 이유가 무엇인지 생각을 했었다고 보고하였다. 그러나 대부분 학사경고의 이유를 정확히 알지 못하거나, 혹은 자신이 통제가 어려운 요인으로 귀인하는 모습을 보였다. 참여자 중에는 자신이 왜 학사경고를 받게 되었는지 이유를

모르겠다고 말한 경우도 있었다. 참여자 D 역시 출석에 많이 빠져 학사경고가 반복되었다는 사실은 알지만, 어쩌다 이렇게까지 되었는지는 모르겠다고 말하였다.

[참여자 K]

참여자: 고등학교 때는 한 번도 늦잠 자 본, 개근했었고 막 아프다고 빠지거나 이런 일도 없었는데 대학가서는 그게 좀 소홀히 해야 하는데, 왜 이렇게까지 막 늦는지는 잘 모르겠는데, 음.

[참여자 G]

참여자: 그때는 집만 옮기면 문제가 해결 될 줄 알았거든요.

연구자 : 왔다 갔다 하는 시간을 줄이면?

참여자: 네 그때는 이제 왔다 갔다 하는 시간 때문에 학교를 좀 못 가는 게 크다고 생각했었어요.

모든 게 세상 잘못으로 느껴지다

일부 참여자들은 반복된 학사경고의 원인을 자신이 통제할 수 없는 이유에 귀인하였다. 학사경고를 반복해서 받게 된 원인으로, 자신의 타고난 지적 능력의 한계, 오랫동안 경험해온 대인관계에서의 어려움, 교수들의 수업 방식 등을 이유로 꼽았다. 반복된 학사경고는 자신의 문제가 아니라, 어쩔 수 없이 학사경고를 받게 된 것이라 인지하는 것이다.

[참여자 D]

참여자: 진짜 머리 좋은 친구들은 위에 있는 애들 같아요. 개네들은 뭔가 달라요. 노력을 많이 한 거 같아요. 집안도 머리 좋은 사람 하나도 없고. 좀 좋은 화이트칼라 직업 가진 분이 작은아버진데 작은아버지도 엄청 노력파시고 그래서 아, 제 밑 세대가 되면 그래도 어머니 아버지가 어. 노동일해서 돈을 많이 벌어가지고 저를 낳았고, 제가 블루칼라 화이트칼라 달아가지고 열심히 일하면 제 밑 세대는 고소득직업을 가지지 않을까. 대부분이 이런 생각이 듭니다. 한 3세대 정도는 이제 품종개량을 해야지 이제 나오지 않을까.

[참여자 F]

참여자: 저는 약간 부정하는 편이었어요. 너무 싫어서 내가 학사경고? 내가? 학사경고가 크게 받아들여지고, 학점 낮다는 뜻인데. 낙제한 느낌이. 난 낙제 아니야 라고 생각했어요. 교수가 그따위로 시험내고 낙제. 대학에 듣는 수업의 퀄리티가 아주 엉망이라.

다 내 잘못으로 느껴지다

일부 참여자들은 반복된 학사경고의 원인으로 결국 본인이 문제라는 생각이 들었다고 보고했다. 학사경고가 반복되자 점점 자신이 무엇도 제대로 할 수 없는 무능력한 존재라는 생각이 들고, 존재할 가치를 잃는 느낌을 경험했다. 그저 자리만 차지하고, 다른 사람에게 피해만 끼치고, 제대로 된 성과는 전혀 내지 못하는, 결국 나라는 사람 자체에 문제가 있다고 느낀 것이다. 실제로는 충분한 노력, 효과적인 학습 전략의 습득, 변화된 환경에 적응하는 것 등이 어려워 학사경고를 받은 것임에도 불구하고, 비난의 화살을 자신이라는 개인 전체로 돌리는 것이다.

[참여자 M]

참여자: 그래가지고 아 나는 이 사회에서 경쟁도 못하겠고, 그렇다고 내 꿈을 쫓는 것도 못 하겠다. 이런 생각이 들어가지고 그래서 많이 힘들었죠. 저 스스로 할 수 있는 게 없는 거 같아서 (중략) 음. 제가 이 사회에서 하고 있는 게, 그냥 집에서 뭔가 계속 생활비도 대주고, 등록금도 대주고 하니깐, 그래 가지고 돈도 축내고. 막. 하하. 그리고 막 나이는 먹어가고, 막 그러는데, 내가 지금까지 해왔던 게 하나도 없는 거 같고, 그냥 앞으로 할 수 있는 것도 별로 없는 거 같고. 그래가지고 그냥 자리만 차지하고 있구나.

(4) 혼자 절망에 잠기다

강의실 군중 속에서 소외감, 외로움을 경험하다

내가 많이 뒤처지고 나만 어렵구나를 경험하다

참여자들은 학교 친구들 사이에서 자신만 뒤처지고, 자신만 무능하다는 사실을 절감하며 소외감, 외로움을 경험하였다. 강의 중에 함께 수업 듣는 친구들은 수업 내용을 듣고 교수님에게 질문을 하는데, 자신은 질문의 내용조차 이해하지 못하는 것이 싫었다고 보고하였다. 수업을 듣거나 공부를 하는 것은 자신의 무능함을 직면해야하는 상황이기에 자꾸 피하고 싶었다고 보고하였다.

[참여자 B]

참여자: 특이한 소수의 사람들만 학사경고를 받는다는 생각이 드니까

[참여자 J]

참여자: 그냥 수업을 들으면서 주변 사람들이 질문을 하는데 그 질문에 대한 교수님 답을 들으면 전혀 무슨 말인지 잘 모르겠는 거예요, 그리고 저 질문을 왜하는지도 잘 모르겠고 중간 중간에 교수님이 막 지목을 해서 물어보는 경우가 있는데 그때마다 뭔가 긴장이 되는 거예요. 제가 이해를 못했기 때문에 답변도 어차피 못할 거 같아서 되게 그런 거를 제가 답변을 못하는 질문들을 주변에 이제 몇몇 되게 적극적이고 잘하는 친구들 있어요. 그런 친구들 보면 되게 멋있더라고요. 근데 저는 이해 못하고 그러고 또 개네들이 하는 질문들을 왜 저 질문을 하는지 그리고 교수님이랑 둘이 얘기를 하는데 무슨 말인지 모르고 이제 소외감을 느낄 때 뭔가 학업에서 그때 이제 아 내가 좀 많이 뒤쳐졌구나 라는 생각이 들었어요.

[참여자 K]

참여자: 막 처음에는, 막 공부 싫어서가 아니라, 좀 어찌다 늦잠 한번 자서 빠지고 이랬는데 또 그러다보면 공백이 되게 커지는 거예요. 그리고 수업을 이제 나가서 들으면 분명히 필기를 하고 있는데 무슨 말인지 모르는 게 정말 그냥 똑같이 받아 적는. 그냥 똑같이 칠판에 있는 것을 똑같이 그리는 느낌이고, 그러다보니까 뭔가 집중이 덜한 것도 있겠지만. 아무래도 초반에 부분이 빠지면 뒤에 것을 알아듣기 힘들잖아요. 그런 게 컸던 거 같아요. 그래서 음. 말을 하면

은 그러다보니까 더 수업가기 싫어지고. 이제 동기들은. 그, 그때는 또 동기들 수업 또 다 같이 들었으니까. 동기들은 결국에는 다 이해를 하고 있는 거 예요.

방향을 가리키는 나침반을 상실하다

대학 졸업 이후의 진로의 경우 전공과 상당히 관련이 있을 수밖에 없는데, 현재의 낮은 학점은 진로에 대한 자신감을 떨어뜨렸다. 지금 공부해야하는 전공 내용을 잘 해낼 수도 없고, 공부해봤자 전공을 살려 취업을 하거나 직업을 가질 수는 없을 것 같다는 생각을 하게 되었다. 앞으로 어디로 가야할지 방향을 잃고 헤매는 상태가 되었다.

[참여자 D]

참여자: 전공이 재밌긴 한데 못하겠어요. 그니까 누가 뭐가 그니까 제 전공이라 하더라도 뭔가를 기획하거나 어떻게 일을 좀 어, 기획하는 것까지는 괜찮은데 제가 뭘 한다? 만든다? 감이 안 잡히네요. 제가 그런 스트레스를 계속 받을 것을 생각하면은 아닐 거 같고. 차라리 몸 쓰는 게 낫지 않을까. 머리 안 아프니까. 허허. ‘공부하면 뭘 소용이냐~ 공부해봤자 뭘 소용이냐’ 이런 생각도 들고 ‘장사나 할까~’ 물건을 팔아도 남들보다 더 팔아서 살 것 같은데 그런 생각도 좀 들고.

[참여자 K]

참여자: 이제 약대가 좋다 뭐이건 이제 엄마 그거에 넘어갔는데 제 생각에도, 막 약대가서 약사 하는 것도 나는 나쁘지 않을 거 같고 적어도 내 약국에 있는 약이 뭐에 쓰이는지 어떤 구조인지 알 테니까 좀 그렇게 범위가 한정되어 있었으면 좋겠고 하는데 제가 생각하는 그건 그랬고,

마음이 점점 더 고통스러워지다

마음이 점점 더 고통스러워지다

참여자들은 학사경고를 처음 받았을 때, 부정적 정서에서 비교적 단시간 내에 빠져나왔다. 좌절, 불안, 우울, 무기력과 같은 감정을 경험했지만, 장시간 지속되지는 않았다. 그러나 학사경고가 반복될수록, 무기력감, 우울감, 분노 등의 감정이 만성화되고 심화되었다.

[참여자 D]

참여자: 화를 화가 제 안에 화가 이만큼 있는 거 같아요. 이마~큼 있는데 찰랑찰랑 있는데 누가 건드리면 팍 터져요. 나름 잘 참고 있는 거 같아요. 참고 있어요.

[참여자 H]

참여자: 두 번째에서는 아무래도 더 위축됐고, 거의 뭐 애들끼리의 모임이라든지, 그니까 꼭 그 어, 학사경고 두 번 받았다는 사실을 모르는 데도, 그니까 그거를 괜히 그냥 스스로 찢리니까 동기들끼리 모임도 일단은 잘 안 가게 되고, 아. 아. 그니까 동기들은 일단은 내가 학교를 잘 안 나간다는 것도 아니까. 무슨 이유에서인지는 모르겠지만, 뭐 일단 그 동기모임도 잘 안 나가게 되고. 그리고 네 뭐 고등학교 친구들이라던지 이런 거에 대해서도, 아 귀찮다. 만나러가기 되게 약간. 그게 살짝 대인기피가 살짝 생겼던 거 같아요.

(5) 용기 내어 내보이다

소수에게 드러내다

가족에게 드러내다

일부 참여자는 반복된 학사경고를 받은 얼마간은 학사경고 사실을 첫 번째 학사경고 때보다 더 철저히 주변에 숨겼지만, 이후에는 오히려 스

스로 드러내는 모습을 보였다. 자신에게 가까운 대상인 가족이나 친구들에게 알리는 것이다. 혼자서만 학사경고 사실을 끌어안고 있다는 외로움, 학사경고에 대한 심리적 압박감 등에 대해 소통하고 위로받길 원했기 때문에 가까운 사람들에게 알렸다고 보고하였다. 가족이나 친구에게 심리적 지지를 받기 희망했을 뿐만 아니라, 학습 관련하여 직접적인 도움을 얻길 바라기도 했다.

[참여자 M]

연구자 : 동생이랑도 뭐 성적이라든지 본인의 뭐 진로라든지 이런 얘기를 잘 안 해요?

참여자: 네 동생이랑도 그때까지 잘 안했고 동생한테 얘기한 거는 제가 재적당하고 나서 동생한테 다 얘기했거든요?

[참여자 F]

참여자: 중간에 (학사경고장을 부모님께서 못 보게) 가로챈 적도 있는데. 결국 애길 했어요. 얘기할 때 이런 일이 일어났으니 도와 달라.

친구들에게 드러내다

[참여자 J]

참여자: 그때 여자 친구는 성적을 엄청 잘 받았거든요. 수석할 정도로. 개 성적표는 그냥 막 그 A+발이었는데, 쉽게 말해서. ㅎㅎ. 저는 F발이고. 그래도 주변에 의지할 데가 없잖아요.

[참여자 L]

연구자 : 아 사람들에게 얘기하는 이유가 뭐예요?

참여자: 굳이 숨길 필요도 없고, 제 얘기하다보면 나오는 거니까? 이것을 특히 주제로 얘기하거나 그런 경우는 없지만 나라는 사람을 이해시키기 위해서는 할 수 밖에 없는 얘기들이고, 특별할 것 없는 얘기인거 같아요.

연구자 : 말하면서 얻는 게 있어요?

참여자: 나라는 사람을 이해시키기 위해 하는 거 같아요. 이러이러했기 때문에 이러이러하다.

교수님에게 드러내다

일부 참여자는 학습 관련하여 주변 사람으로부터 실질적인 도움을 원해 학사경고 사실을 먼저 밝혔다고 말하였다. 특히 이러한 목적이 있는 참여자의 경우, 교수님에게 직접 연락하여 도움을 받기도 하였다. 한 참여자는 모든 전공 교수님에게 도와달라는 메일을 드리고, 각 교수님을 만나 뵙고 학습 관련 조언을 구했다. 이러한 노력이 다음 학기 학습에 큰 도움이 되었다고 보고하였다. 학습 전략 측면에서뿐만 아니라, 교수님과 심리적 거리감이 줄었다는 점에서도 수업에 보다 적극적으로 참여할 수 있게 되었다고 말하였다.

[참여자 E]

참여자: 교양과목 두 과목 빼고는 전부 교수님하고 연락해서 면담했어요.

연구자 : 원래 그렇게 하기로 되어 있는 거예요?

참여자: 제가 먼저 연락드렸어요. 제가 이렇게 까지 성적을 받고 싶지 않은데 조언 주실 수 있냐는 내용을 썼어요.

기대했던 도움을 받지 못하다

주변의 물이해를 경험하다

일부 참여자는 학사경고 사실을 주변에 용기 내어 알렸음에도 불구하고, 충분한 도움을 받지 못했다는 사실을 보고하였다. 가까운 사람은 자신의 어려움을 수용하고 이해하기보다는, 학사경고를 반복해서 받은 자신을 비난하였다고 말하였다. 또한 교수님 역시 학사경고에까지 이르게 된 원인을 확인하고, 극복을 적극적으로 지원해주시기보다는, 참여자의 노력 부족을 지적했다고 보고하였다. 이렇듯 주변의 지지와 도움을 받지 못한 참여자들은 더욱 좌절하고 무너지는 경험을 하게 되었다.

[참여자 F]

참여자: 이런 일이 일어났으니 도와 달라. 근데 부모님은 왜 이런 일이 일어났니?

연구자 : 부모님에게 도움을 받고 싶은 그런 마음?

참여자: 네. 그런데 부모님은 앉혀놓고 혼내려고 하죠. 등록금이 얼마고 이런 거도 있지만, 너는 왜 그런 거 같니 이런 얘기도 하는데. 사실 나는 이런지 잘 모르겠다 이런 태도를 취하세요. 전 부모님은 문제를 모른다고 생각해요.

도움에 대한 기대가 실망으로 돌아오다

[참여자 A]

연구자 : 그럼 만나서 어떤 얘기를 했어요?

참여자: 공부 왜 잘 못 받은 거 같냐고 하니까 다른 활동 한 게 많아서 그런 거 같다. 교수님은 기본적인 건 챙겨야 하지 않겠냐. 저도 맞는 말이라고 그렇게 얘길 하고 그냥 얘기했던 거 같아요. 그냥 형식적.

[참여자 F]

연구자 : 교수님 면담을 받았다고 얘기했죠.

참여자: 너무나 짧았어요. 너무나 열 받은 게 하나 있네. 첫 번째 면담이 괜찮았고, 두 번째는 상담이었을 거 예요. 세 번째 면담이 별로였는데, 저는 발등에 불이 떨어져서 빌고 난리 났죠. 그때 진짜 무관심한 태도로 부학장이었나 기억이 안 나네요. **대 부학장이었나. 그냥 이런 느낌이었어요. 네가 공부 안 했으니까 제적당하는 거지 어찌라는 거야 이런 느낌?

그래도 괜찮다는 이야기를 듣다

가족에게 수용 받다

일부 참여자들은 가족과 친구에게 자신의 학사경고 사실을 드러내고 나서, 위로받고 지지받은 경험을 했다고 보고하였다. 수치심과 불안을

견디고, 반복된 학사경고 사실을 털어놓자, 주변 사람들은 “그럴 수 있다”, “괜찮다” 는 반응을 보였다고 했다. 이러한 주변 사람들의 반응에 힘을 얻고 스트레스가 줄었다고 하였다. 학사경고를 받는 일이 생각보다 아주 큰일은 아니며, 그저 위기에 불과할 수 있다는 말도 들었다. 일부 참여자의 부모님은 반복된 학사경고는 살다가 경험할 수 있는 일이며, 오히려 나를 돌아보고 쉴 수 있는 좋은 기회라는 얘기해 주기도 했다.

[참여자 I]

연구자 : 그러면은 1년 동안 재적되고 1년 동안 집에 가 있었어요?

참여자: 집에 처음에는 이제 내려가 뭐할지가 제일 생각되더라고요. 어쨌든 1년 쉬어야 되는데, 그때 부모님이 그냥 어차피 1년 쉴 수 있는 좋은 기회라고 생각하고 (해외로) 나갔다고 해서, 그냥 해외 나가서 있다가 왔어요.

주변 사람에게 수용 받다

특히, 나만 학사경고를 받은 것이 아니라, 주변에 생각보다 학사경고자가 많으며, 학사경고에도 불구하고, 취업이나 졸업에 큰 문제가 생기지 않을 수도 있다는 주변 친구나 선배들의 말이 큰 도움이 되었다고 말하였다. 일부 참여자는 자신의 학사경고 사실을 밝히니, 주변에서 자신도 학사경고 경험이 있다는 사실을 알려주더라는 경험을 보고하였다.

나아가 학사경고를 받았다는 사실을 다른 사람들이 수용해주는 경험을 한 것이다. 나아가 실패하고 무능한 자신을 있는 그대로 받아들여주는 경험을 한 것이다. 부족하고 무능한 스스로가 수치스러워 혼자 감당하다가, 도저히 견딜 수 없어 주변 사람에게 털어놓았더니, 있는 그대로 받아들여주고 위로해주는 경험을 한 것이다. 자신도 수용하지 못하는 못난 모습을 타인에 의해 수용 받는 경험을 한 것이다.

[참여자 E]

참여자: 학사경고를 받은 친구들이 많았던 거 같아요. 다른 사람에 비해서. 그런 친구들이 많아서 빨리 이겨냈던 거 같아요.

연구자 : 아 그랬구나. 전공의 특성인가요? 아니면 어쩌다 보니까 많았던

건가요?

참여자: 어찌다 보니 많았던 거 같아요. 다른 과인데도 많이 받아서, 같이 어찌지 하면서 답을 찾았어요.

[참여자 M]

참여자: 아 그냥 내가 한강에서 떨어져야지 이렇게 생각하고 좀 하릴없이 걸어갔다가 아무런 계획 없이 가가지고 길을 잘 못 들어서 다시 집에 들어왔는데 그러고 나서 이제 친구한테 연락 그니까 한명 연락했던 동아리후배한테 연락해서 밥 좀 사줘라 이라고 밥 먹으면서 엄청 울고 그러고 나서는 이제, 조금 그래도 기분이 나아져가지고 그냥 자취 그만두고 집에 돌아왔거든요 그래서 이제 집에 와서는 물론 내가 여전히 할 수 있는 게 없었다는 건 똑같지만 여전히 밥도 먹고살고 아침이면 사람들이 일어나고 그러니까

노하우를 얻다

친구로부터 노하우를 얻다

일부 참여자들은 학사경고 극복을 위한 외부의 실제적 도움을 받기 시작했다. 심리적인 지지나 위로, 수용 경험뿐만 아니라, 학업 성취도를 높이는 데 실제적인 도움을 받는 것이다. 학점이 좋은 친구에게는 높은 학점을 받을 수 있는 학점 노하우를 전수받았다.

[참여자 J]

참여자: 여자 친구도 뭐, 더 열심히 하면 극복할 수 있다. 충분히 학부에서 하는 공부는 다 거기서 거기니까. 다 할 수 있는 거라고. 그렇게 얘기해 줘가지고. 그리고 또 수석한 학생이 그렇게 얘기해주니까 더 신빙성 있더라고요. 그러면서 저한테 학점 잘 받는 노하우도 알려주고. 그니까 막 쓸데없는 공부하지 말라고. 딱 시험에 나올 거만 공부하라고.

교수님으로부터 도움 받다

교수님들과의 면담에서는, 학과 전공에서 학습해야 할 내용의 범위, 도움이 되는 교재, 학습 방법 및 전략, 중요하게 공부해야 할 내용 등에 대해 지도받기도 했다. 이러한 조언의 내용을 기초로, 실제 학기 전에 학과 내용을 미리 준비하는 시간을 가졌다고도 보고하였다.

[참여자 E]

참여자: 교수님이 제가 하는 얘기 많이 들어주셨고, 자취한 경험도 얘기하면서, 처음에 밥 먹기 힘들지 않냐고 얘기하시고, 풀어졌어요. 전공 흥미는 어떻게 이런 얘기도 하시고, 2학년 때 학교를 받으면 한 번 더 받기 쉬우니까 방향을 많이 잡아주셔서 거기에 따라서 공부한 게 쉬웠어요.

연구자 : 공부 방향이나 전략 이런 건가요? 어떤 거죠?

참여자: 2학기 때는 이런 거 배울 거니까, 이런 책을 미리 봐두거나, 이 책을 조금이라도 보는 게 좋지 않겠냐 라고 말씀 하셨고. 이런 것들은 별로 도움이 안 될 수 있지만, 이 과목은 다시 봐야하니까 다시 봐라.

대학 기관으로부터 도움 받다

일부 참여자는 학내 상담센터를 통해, 학업 저성취 이면에 있는 심리적 문제 해결에 도움을 받았다고도 하였다. 실패에 대한 불안, 회피하는 성격, 그리고 파국적 사고 등을 상담에서 다루었고, 효과를 보았다고도 보고하였다. 특히 학내 상담센터에서는 학습 문제보다는 불안이나 우울, 대인관계에서의 어려움 등을 주로 다루고자 연락을 했으며, 실제 학업 성취도나 학교 적응 수준을 높이는데 도움이 되었다고도 보고하였다.

[참여자 K]

참여자: 심리상담 그거는 이제 제가 학교에 상담센터가 있다 길래, 그때는 휴학하고 있을 때니까, 그냥 가서 받고.

연구자 : 어떤 부분을 기대하고 갔었어요?

참여자: 그 당시엔 좀 제가 너무 막 불안한 거에 대한 강박증처럼, 좀 되게,

아, 여기서 이런 일이 일어나면 어떡하지, 막 혼자 살면서도 항상 걱정했거든요. 갑자기 내가 오늘 쓰러져도 나는 원래 수업 잘 안 가고, 그러니까 친구들이 걱정할 거 같지도 않고, 친구들이 안다고 해도 부모님한테 어떻게 연락할 것이며, 부모님이랑 연락을 잘 안 하니까, 제가 갑자기 무슨 일이 생겨도 부모님은 며칠 뒤에나 알 수 있을 거고, 이런 걱정. 그니까, 자주 일어나는 일이 아닌데도, 막 동생이 갑자기 막 이럼 어떡하지. 막 주변사람들이 이러면 어떡하지. 막 이런 걱정 많이 해서. 그런 거가 좀 부담.

[참여자 M]

참여자: 상담 받다 보면, 이제 막 진로얘기도 그때 좀 막 나오기 시작하고, 그다음에 그러면은 성적을 좀 잘 받아야 되는 거 아닌가, 막 이런 얘기 나오기 시작하고. 그러면서 그때는 계속 저 스스로 동기부여를 할 만한 게 있었던 거 같고. 상당히 꽤 긴 텀으로 진행이 돼서, 거의 학기 내내 진행이 됐거든요. 그래서 계속 지속적인 동기부여로 된 거 같고.

(6) 현실에 다시 눈뜨다

결국 나의 책임이라는 사실을 받아들이다

더 이상 이렇게 할 수는 없다

참여자들 중 일부는 학사경고를 직면하는 모습을 보였다. 나아가 학사경고의 원인을 정확히 이해하려고 하였다. 자신이 통제할 수 없고 책임질 수 없는 원인에 귀인하거나, 혹은 학사경고 인식 자체를 회피하지 않고, 학사경고를 있는 그대로 바라보는 것이다. 점점 자신의 행동 변화를 통해 상황을 바꿀 수 있음을 받아들이고, 학사경고에 자신의 책임이 있음을 수용하였다.

[참여자 J]

참여자: 잊고 싶은 마음, 처음에는 게임에 더 몰두했던 게 컸고, 그러다보니까, 이제 뭐. 학점도 안 좋고 공부도 안 하게 되고, 항상 피곤하고,

뭐 살도 찌고, 이래서 사람 만나기도 싫어지고, 이러다 보니까, 더 게임, 게임했는데, 지금은 또 주변사람들이 그렇게 많이 안 하는 것도 큰 거 같아요. 그니까 게임을 하면서 얻었던 게, 내가 결국 다른 친구들보다 잘하고 그랬기 때문에, 친구들이 찾아주고 뭔가, 게임을 통해서 이 자존감을 높인다고 해야 되나. 그런 게 있었거든요. 제가 잘 했던 거기 때문에, 근데 굳이 지금은 주변에서 게임, 여전히 하긴 하는데, 많이 하는 것도 아니고, 내가 게임을 잘한다고, 뭔가 더 이제 그런, 뭐라고 해야 되지, 게임으로 자존감을 올릴 때는 아닌 거 같아요. 이제는 네 그런 생각 들면서 이제 게임은 별로,

[참여자 G]

참여자: 훈련소 당시에 제가 수양록이라고 일기를 썼거든요. 일기 쓰다보니까 아무래도 그런 생각도 많이 들고.

결국 나의 책임이다

학사경고에 자신의 책임이 있음을 수용하게 되면서, 학사경고의 원인을 자신의 내적이고, 통제 가능한 것으로 귀인하게 되었다. 예를 들어, 학습 시간이나 노력의 부족, 유연성 없는 학습 전략, 수강 신청에서의 실수 등이 그것이다. 이와 같이 귀인을 하게 되면서, 학사경고는 더 이상 극복할 수 없는 것이 아니라, 극복 가능한 것으로 받아들여지게 되었다. 학사경고를 초래한 원인을 수용하고, 실제적인 행동 변화를 시작하는 단계로 나아가는 것이다.

[참여자 G]

연구자 : 학사경고 2번째 받았을 때 원인이 뭐라고 생각했어요?

참여자: 아무래도 출석관련해서 가장 크구나. 군대에서 책임감? 이런 거 의무에 관해서 인식이 생겼어요. 학교를 가는 거도 그런 류잖아요. 그래서 어느 정도 학교 가는 게 책임감이라고 애길 했는데, 아르바이트도 약속이잖아요. 그런 걸 지키다보니까 학교 가는 거도 누구랑 약속한 게 아니잖아요. 자기 자신과의 약속을 지키게 된 거 같아요. 1학년 때 아르바이트를 했으면 조금 더 착실하게 학교생활을

하지 않았을까 생각이 들어요.

[참여자 L]

참여자: 지난 학기에는 인간관계예요. 사람 엄청 만났거든요. 적어도 하루에
약속 하나쯤은 있었고, 서울에서 자리를 못 잡고, 이 자리가 아니
라는 느낌이 있었는데, 내가 사람들을 몰라서 그런가 싶어서 사람
들을 많이 만났는데. 인간관계를 좋아하는 사람들은 그 과정에서
에너지를 얻는데, 저는 그건 아닌 것 같아요. 몇몇 사람만 만나는
게 저한테는 편한 것 같고, 여러 관계를 한 번에 집중하는 게 안
되는 거 같아요.

희망 바라보다

참여자들에게는 조금씩 자신이 학사경고를 극복할 수 있을 것이라 희
망을 바라보았다. 주변의 말이 큰 도움이 되었다. 지금은 위기일 뿐, 인
생을 실패한 것은 아니고, 길게 봐서는 별 것 아닐 수 있다는 말에 위안
을 얻었다. 점점 참여자들은 학사경고로 자신의 인생이 실패한 것은 아
니며, 긴 삶의 과정에서는 큰 문제가 아닐 수도 있으며, 오히려 이러한
실패가 자신에게 도움이 될 수 있다는 생각도 하기 시작했다.

[참여자 G]

참여자: 가르치는 교관들이 멋있는 척을 많이 했어요. 그때 당시는. 근데 그
멋있는 척한 게 좀 나름대로 와 닿았던 그런 게 있어요.

연구자 : 어떤 게 와 닿았어요? 수양록이라고 일기에 썼던 내용이나 아니면
조교 선생님 거기께서는 분들이 얘기했던 것 중에 지금도 기억나
는 거?

참여자: 음. 아 한 가지 기억나는 거 있어요. 그게 뭐냐면, 그 하늘도 구름
이 있어야 맑아 보인다고. 그니까 지금 인생에 구름일 수 있는데
어떻게 보면 푸른 하늘이 장기적으로는 있을 수 있다 뭐 그런 말
들. 좀 하셨던 거 같아요.

[참여자 E]

참여자: 제가 엄마랑 아빠가 열정적으로 뒷바라지해줬는데, 그런 뒷바라지
가 없으면 아무것도 안 되는거구나 하고 낙담하고. 이거밖에 안되

는구나, 생각을 했는데. 이제는 성실하지 않을 수도 있지 라고 생각하는 거 같아요. 인생 끝이 아니라는 걸 느끼고 있어요.

변화를 위해 움직이다

참여자들은 불성실한 자신의 생활을 바꾸기 위한 노력을 시작했다. 하루아침에 자신의 생활이 바뀌지 않을 것이라는 사실을 직면하고, 성실한 생활을 위한 노력을 시작하였다. 참여자 G와 J는 자신을 바꿀 기회로 군대를 선택했다. 참여자 I는 휴학을 하고 아르바이트를 하며 바쁘게 생활을 해보았다.

변화의 시작을 위해 노력을 기울이다

[참여자 G]

참여자: 좀 뭐라 해야 되지. 군대 갔다 와야 좀 정신을 차릴 것 같다는 생각이 좀 들었어요. 아무래도 주위에서 그런 소리를 많이 하니까, 군대 다녀와야 사람 된다. 이런 말들 많이 하잖아요. 사촌형이 떠돌잡인데, 어느 정도 멘토, 조언을 해주거든요. 사촌형이 군대갔다 오면 아무래도 얻는 게 많다는 식으로 애길 했었어요. 부모님도 애길 하시고. 남자는 군대를 갔다 와야 된다는 말이 있잖아요. 나도 달라지겠구나 생각했어요. 아무래도 이제 제가 군대를 가려고 마음 먹었던 것도, 아, 정신 좀 차려보자. 좀 이렇게 살아서는 안 되겠다. 이래서 군대를 갔던 것도 있고

변화가 시작되다

한계를 받아들이다

참여자들은 자신이나 주변 대학 환경의 한계를 수용하기 시작했다. 먼저, 자신의 지적 능력이 스스로 기대한 만큼, 혹은 주변 친구들 이상으로 뛰어나지 않다는 사실을 받아들였다. 그리고 자신에게 필요한 대학에서의 학습 방식을 터득하고 받아들였다. 예를 들어, 스스로 충분히 빠르

게 학습 내용을 이해하지 못한다고 생각이 들었다면, 필기를 더욱 열심히 하고, 복습을 하는 시간을 늘렸다. 마음에 들지 않게끔 완성된 보고서나 시험지도 제출을 하는 게 낫다고 생각하고 기한 내에 제출하였다. 일전에는 마음에 들지 않으면 제출을 포기했던 것도, 이제는 과제 제출 자체가 의미가 있다는 사실을 자각한 것이다. 혹은 대학 강의에 대해 이상적인 기대를 가지고 있었던 참여자들의 경우에는, 대학 강의를 가질 수밖에 없는 한계를 수용하였다. 늘 최고로 의미 있고 재미있어야 하는 게 아니고, 어쨌든 강의에서 배울 수 있는 내용이 있으며, 실제 학점을 잘 받는 것이 자신에게 필요하다는 사실을 받아들인 것이다.

[참여자 M]

참여자: 제가 처음에는 약간에 그니까는 고지식함, 고상함을 지키고 싶었고, 수업에 대한, 그니까 수업에서 얘기하는 거에 대해서, 나 스스로에 대한 생각만 지키고, 성적은 별로 상관 안 하고, 그러고 싶었는데. 이제 학사경고가 누적되면서, 좀 수업에 대한 태도가 좀 많이 바뀌어서, 수업이 솔직히 재밌든 재미없든 별로 상관없고. 하하 그냥, 그냥, 막 원래 대학 수업이라는 게 좀 이렇다 하하 좀 이렇게 생각을 하면서.

[참여자 J]

참여자: 그니까 머리가 안 좋은데, 그니까 이해를 잘 못해요. 그니까 뭐 예를 들어서 뭘 해야 되지. 상대방이 무슨 말을 하면. 뭐 일상생활은 물론 가능하잖아요. 이렇게 주고받고 가 되는데. 뭐 예를 들어서, 수업시간에 교수님이 이거에 대해서 생각을 해봐라. 아니면 뭐 교수님이 어떤 부분에 대해서 강의를 하시면 한 번에 흡수하는 게 좀 어려운 거 같아요.

연구자 : 수업 내용이 어려워서 그런 거 아니에요?

참여자: 당연히 그런 거기도 하겠지만, 또 제 주변 친구들 보면 한번 듣고 알. 한번 다 똑같은 그 베이스에서 시작을 하는 것임에도 불구하고. 저는 그게 흡수하는 시간이 오래 걸리더라고요. 그 나중에 따로 복습을 하고, 뭐 암기를 통해서 이렇게 흡수를 하는 거 같아요. 그니까 수업, 그 자리에서는 그냥 교수님이 그 하시는 그 말 한토 씨도 빠뜨리지 않고 다 필기를 하자 그런 자세로 수업을 듣고요.

성장을 경험하다

일부 참여자는 학업은 삶의 목표를 위해 필요한 것이기에, 학습을 성실하게 함으로써 자신이 원하는 바에 다가갈 수 있다는 확신이 생겨 나갔다. 실패나 부족함을 누구나 경험할 수 있으며, 실패나 부족함이 자신의 존재를 위협하지 못한다는 사실을 받아들인 것이다. 자신은 부족함과 우수함 모두를 가진 사람이며, 성취 수준과 상관없이 스스로의 삶을 소중하게 생각하는 태도를 갖게 되었다고 보고하였다. 학업만이 삶의 전부인 아니며, 자신의 삶은 다양한 것들로 풍부하게 채워나갈 수 있다는 점을 알게 되었다고 보고하였다. 반복된 학사경고를 지나 성장을 경험하는 것이다.

[참여자 L]

참여자: 대학 들어오면서 자신감을 잃었고, 자존감도 낮아졌었고, 어떻게 해야 할지 몰랐던 거 같아요. 뭘 하고 싶은지 몰랐던 거 같아요. 어머니 아버지 연장선에서 생각했었고, 이제는 뭘 하고 싶은지 감이 잡히니까. 그리고 성격은 그대로 인 것 같은데 취향은 변했죠. 고등학교 때는 눈 가려놓은 말같이 한 곳만 봤는데, 대학교 때는 여러 군데 두리번거렸으니까. 지금은 악기 연주하는 거. 기타나 음악 듣는 거. 전시회 다니는 거도 좋아하고. 디저트 집 찾아다니는 것도 좋아하고. 카페에서 일 할 때도 사람들 많이 만나는 것도 있지만 커피도 되게 좋아해요. 원두도 이것저것 사서 먹는 거도 좋아하고

[참여자 E]

참여자: 잘 하는 게 공부밖에 없어서. 지푸라기 잡는 심정이었던 거 같아요. 지금은 많은 걸 해봐서 그렇지 않은데. 그땐 그렇게 생각했어요. 지금은 다양하게 해봐서 운동도 많이 할 수 있는 거 같고, 요리 같은 거도 잘하는 거 같고 게임 같은 거도 잘하는 거 같고.

목표를 찾아 나아가다

학업 동기를 다시 찾다

참여자들은 자신만의 학습 목표를 다시 찾는 모습을 보였다. 대학 공부에 대한 동기가 낮았던 상태에서 벗어나, 이제는 스스로 공부를 해야겠다고 생각하기 시작했다. 졸업과 취업을 위해 학점을 높이고자는 동기가 강해지기도 했다.

[참여자 M]

참여자: 지금은 심지어 취직도 생각하고 있으니까 그래가지고 아. 그러면 지금 어쨌건 취업도 생각하고 있고 그러려면 학점이 그래도 3.0은 넘어야 되니까. 그래서 원래 대학수업은 이런 거고, 그러니까 여기서 그냥 교수님이 하라 그러는 거 잘 챙겨서 하자. 그냥 이런 걸로 생각이 많이 갔어요. 좀 필기 같은 것도 제생각하고 맞든 안 맞든 지 간에 어쨌건 다하고. 그 다음에, 뭐 숙제도 그냥 별로 마음에 안 들어도 그냥 어떻게든 완성해가지고 내긴 내고.

목표를 정하다

일부 참여자의 경우 진로 목표를 정했다. 원하는 직업과 직장을 구체화하고 관련된 실제적 정보를 수집하는 단계에까지 나아갔다. 가장 원하는 진로로 나아가지 못할 경우를 대비하여, 차선택으로 꿈꾸는 진로까지 함께 고민하거나 준비하기도 하였다.

[참여자 G]

연구자 : 진로에 대해서 생각한 거 있어요? 이후에?

참여자: 저는 일반 기업에 취직할 생각이예요

연구자 : 원래 그 고등학교 때 꿈 꿔던 취업을 생각하는 거예요?

참여자: 네. 엔지니어 쪽으로. 제가 사실 제가 가고 싶은 곳은 있어요. 집 바로 옆에 있는 **쪽으로 가고 싶거든요.

연구자 : 어떤 건지 알려줄래요?

참여자: **가 이제 **** 쪽으로 해가지고 연구하는 쪽이거든요. 아, 근데 보통 석사까지 하는 사람이 많기는 한데, 학사로도 면접 같은 데에다 붙어가지고 후기 올리는 사람도 봤거든요. 그래서 학사도 소수는 어느 정도 채용하는 것 같아가지고.

[참여자 E]

참여자: **를 가고 싶은데, 학구적인 거 같아서 많이 배울 거 같아서. 다른 병원에 비해서 열심히 연구를 하려는 거 같아서 가고 싶어요.

연구자 : 연구하고 싶어요?

참여자: 네, 더 배우고 싶어요.

[참여자 L]

참여자: 의대 편입을 진지하게 고민했던 게 그거고. 의대생이 안 되도 안 되도 임상영양 연구하는 쪽으로 갈 거 같아요. 생리 활성 물질하는 쪽으로.

5) 맥락적 조건

(1) 대학 기관의 인식과 지원

일부 참여자들은 대학의 학사경고자에 대한 인식과 지원 수준에 대해 불만족스러움을 표현하였다. 대개 대학교에서는 학사경고자들에게 지도 교수 면담이나 학내 상담센터 의뢰 등을 지원을 제공하는데, 이마저도 지원받지 못하거나, 혹은 형식적으로 진행되었음을 보고하였다. 동일한 학교 내에서도 학과 별로 학사경고자에 대한 지원 방침이 다른 경우도 있었다. 학과 내에서도 학사경고에 대해 잘 알거나, 혹은 제도에 대해 알려준 사람이 없었으며, 대개 학사경고 사실을 과사무실에서 통보받는 경우가 일반적이었다. 그러나 학과나 학교를 통해 안내받는 내용은 ‘학사경고 여부’ 수준에 그치는 경우가 많아, 학사경고를 받은 후에도 기준 학점을 모르는 학생도 있는가하면, 학사경고 누적으로 제적 위기에 몰려서야 제적 학칙을 알게 된 경우도 있었다. 대부분 스스로 학사경고제도에 대해 알아보았다. 특히 일부 참여자는 자신이 속한 학교는 학사경고 관련 규정이 참여자의 재학 중에 2번 변경되었는데, 이에 대한 안내가

전혀 없었다고도 언급하였다.

학과 내 학사경고자에 대한 인식과 지원 수준

[참여자 F]

참여자: 일단 학사경고가 뭔지 아무도 몰라요. 모르기 때문에 내 상태를 얘기하기 어려워요.

학교에서의 지원 수준

[참여자 A]

참여자: 그 다음 두 번째 학사 경고 받고 교수님이 다시 연락 와 가지고, 야 너는 진짜 이번에는 와야겠다, 하시, 하셔서 가지고, 제가 갔죠.

연구자 : 그렇군요.

참여자: 별 얘기 안 하시더라고요. 아 진짜 형식상.

6) 중재적 조건

중재적 조건은 반복된 학사경고 후의 작용·상호작용 전략에 영향을 미치거나 개입이 된 요인으로, 작용·상호작용 전략을 촉진하거나 방해하는 역할을 해서 결과에까지 영향을 미친다. 본 연구에서는 상위권 대학 학생들이 고교 시절까지 학업에 몰두해왔던 이유, 그리고 대학 입학 후 학업과 현실에서 일탈하게끔 영향을 미치는 조건으로, 참여자의 성격적 특성과 학습 동기, 중요한 타자와의 관계, 다른 사람과 관계 맺는 방식, 대학 입학 전 학습 양식을 중재적 조건으로 파악하였다.

(1) 개인 내적 특성

개인 내적 특성에는 타인의 인정을 기대한 의존적 성격, 완벽주의적인 성격, 독립적이고 고집스러운 성격, 호기심이 많은 성격, 잘하지 못함에 대한 불안이 높은 성향 등이 포함되었다. 또한 학습에 대한 동기가 작

용·상호작용 전략에 중대한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 참여자가 학습에 몰두하는 가장 중요한 동기가 지적인 배움 자체에 대한 흥미인지 주변의 기대에 부합하기인지, 자존감 향상을 위한 것인지에 따라 학사경고 반복 경험이 달라지는 양상을 보였다.

성격적 특성

의존적 성격

일부 참여자들 중에는 주변 사람으로부터 인정받고, 다른 사람의 기대를 채우는 것에 대한 강한 욕구를 가졌다. 고교 시절부터 학습을 열심히 한 동기는 주변의 기대를 채우기 위해서라는 말을 하기도 했다. 공부를 잘 하기는 했지만, 스스로 원해서라기보다는, 주변의 바람을 따라서 학업에 몰두한 경우라고 할 수 있다. 이러한 참여자의 경우에는, 대학 입학 전에는 자신의 욕구나 진로에 대한 탐색이 거의 이루어지지 않은 모습을 보이기도 했다. 대학 입학 시에도 주변의 의견에 크게 의존하는 모습을 보였다.

[참여자 K]

참여자: 일단은 주변에 기대가 제일 컸고요. 대학 와서는 음. 주변에 기대가 없어진 것, 그런 거 같아요. 학교친구들, 선생님들, 부모님? 부모님은 이제 성적은 아시겠지만 그런 학교 선생님들 이런 것도 있었는데, 사실 지금은 없는. 친구들한테 제가 말을 안 하면은 모르고, 담임선생님 이렇게 계신 것도 아니고, 그런 게 제일 크지 않을까요? 아마 부모님이랑 같이 살았으면 조금 제가 더 눈치를 봤을. 그, 왜냐면 저도 제 스스로 제가 공부 안 하는 게 한심하다고 느끼는 것처럼 남들이 그럴까봐는 오히려 신경 쓰니까.

완벽주의적인 성격

참여자들 중 일부는 완벽주의적인 성격을 보고하였다. 최고 수준의 성취만을 지향하며, 미치지 못할 경우 심한 스트레스를 경험하는 것이었다. 대학에서도 A 학점을 받지 못할 것 같으면 수강을 포기하는 모습을 보이기도 했고, 만족스럽지 않은 보고서는 제출하지 않기도 하였다. 전공 공부를 할 때에도 요령을 찾기 보다는, 하나부터 열까지 꼼꼼하게 모든 것을 이해하려는 모습을 보고하였다. 그러나 이러한 성격이 대학의 변화된 방식에 적응하기 어렵게 만들고, 학점을 떨어뜨리는데 영향을 주기도 했다.

[참여자 K]

참여자: 지금 입장에서는 레포트를 쓰려고 하면 솔직히 어디까지가 제 의견이고, 어디까지가 사실인지도 잘 모르겠고, 그다음에 내가 지금 의견이라고 얘기하는 것들도 좀 근거도 좀 정확하게 들고, 이럴 수 있어야 될 거 같은데 솔직히 근거들도 어디 있는지 모르겠고, 되게 조언해준 건 많은데 정리가 잘 안 돼서. 그래 가지고, 그렇게 나온 레포트를 보면 분량은 차 있는데 내실이 별로 없다는 생각을 했어요. 그래가지고 내도 제출해도 별로 만족스럽지 않거나 아니면 너무 저 스스로 불만족스러우니까, 완성을 하지 못하고 못내는 경우도 있어요.

독립적이며 고집스러운 성격

또한 일부 참여자는 독립적이고 고집스러운 성격을 보고하기도 하였다. 자신이 생각하고 원하는 방향에 따라서만 행동하려고 하고, 웬만하면 자신의 의사를 굽히지 않는 것이다. 이러한 특성이 대학이라는 큰 변화에 적응하는 데에도 영향을 미쳤다. 특히 학습 전략과 관련 있다고 보고하였다. 대학에서 효과적인 학습 전략은 고교의 그것과 다른데, 자신은 스스로가 옳다고 믿는 방식을 고수하다 학점이 낮아질 수밖에 없다고

말하였다.

[참여자 A]

참여자: 성격, 성격이랑 남의 말을 잘 안 듣는다? 약간 고집, 고집불통이다. 5살인데, 뭐 울동 이런 거 있잖아요, 체육 시간에. 제가 그냥 노래 틀고 선생님이 노래, 울동 하세요 정해 준 거 있으니깐, 저는 싫어 가지고 그냥 십, 30분 내내 가만히 있었거든요. 하기, 하기 싫다고 하고. 그 고집도 있는, 선천적으로 그랬던 거 같아요.

잘하지 못함에 대한 불안이 높아 실패를 회피하려는 성향

잘하지 못함에 대한 불안이 높아 실패를 회피하려는 성향을 보이는 참여자들도 있었다. 주위의 기대를 채우기 위해 학습을 해왔다는 내담자일 수록 이러한 모습을 두드러지게 보였다. 고교 시절에도 자신이 잘 하는 것만 하고 싶었고, 어려운 문제를 피하고 싶어 했다고 보고하였다. 어려운 것에는 흥미를 느끼지 못했다고도 말하였다. 이러한 특성으로 인해 대학 와서 어려운 전공 공부를 해내는 게 힘들었다고도 하였다.

[참여자 K]

참여자: 고등학교 때 근데 제가 좀, 그렇게 편한 것만 하고 싶어 하는 거 같아요. 막 제가 기획안을 내거나, 이런 거는 전 너무 자신이 없고. 고등학교 때 수학 처음 배울 때, 너무 처음 모르는 걸 배울 때, 이제 막 아 나는 평생 막 인수분해만 했으면 좋겠다. 인수분해 막 이제 그 당시엔 당연히 처음엔 어려웠겠지만, 그 당시에 이제 제일 편해진 수학이잖아요. 근데 대학 와서도 같은 생각을 하고 있는 거예요. 그냥 인수분해만. 고등학교 수학은 난 너무 재밌는데, 그래서 전 더 과외가 재밌었던 것도, 이거 푸는 게 저는 제가 재밌는.

학습에 대한 동기

공부가 나를 재미있다

대부분의 참여자들은 지적인 배움 자체에 대한 흥미를 보고하였다. 어린 시절부터 새롭게 알게 되거나, 문제를 해결하는 과정이 즐거웠다고 하였다. 이러한 특성이 학창시절 높은 학업성취도로 연결되었다.

[참여자 F]

참여자: 공부를 억지로 한건 아니고 공부가 재밌냐? 전 나를 있었어요.

칭찬받고 싶어 공부하다

어린 시절부터 학업성취도가 높다보니, 주변에서는 자연스럽게 명문대 진학을 기대했다고 보고하였다. 스스로도 공부를 잘 하니까 이른바 “스카이” 대학에 진학해야겠다는 생각을 하게 되었다. 학력 수준이 아주 높은 부모를 둔 경우에는 명문대 진학이 마땅히 해내야 하는 일이 되었으며, 가족의 학력 수준이 높지 않은 경우에도 마찬가지였다. 모두의 기대 속에서 자신만은 꼭 명문대에 진학을 해야 한다는 부담을 경험하고 자라왔다. 처음에는 성격적 특성이나 학습에 대한 흥미로 성적이 좋아지게 되었다면, 좋은 성적으로 주변의 기대와 인정을 받게 되면서, 주변의 기대를 충족시키는 것 자체가 학습의 중요한 동기로 자리 잡게 되었다.

[참여자 C]

참여자: 그냥 뭔가 그니까, 그니까 뭔가 저의 어떤 그 아무튼 뭔가 계속 그때까지 버텼었던 뭔가가 끊어진 거 같아요.

연구자 : 걱정을 덜 시키고 싶고 안심을 시키고 싶어서 공부를 한 동기도 되게 높았는데 이만하면 됐지 싶었는데도 지금 안 된다는.

참여자: 음 네. 비슷한 거 같아요. 그니까, 그니까 제가 생각하기로는 뭘 내가 좀 잘했고 뭐 이러면 그랬다면 보상이 돌아와야 되자나요. 그게 꼭 돈 이런 건 아니더라도.

연구자 : 어떤 보상을 기대해요? 예를 들어.

참여자: 칭찬이나 이런 거 있자나요. 칭찬이라던 지.

청소년기 시절, 자존감 향상의 수단으로 높은 학업성취도를 유지한 참여자들도 있었다. 다른 사람과의 성적 비교에서 우위를 차지할 때, 스스로 괜찮은 사람이라는 확신이 들었다고 보고하였다. 성적이 좋으면 가치 있고 좋은 사람이라는 생각이 들었기에, 좋은 성적을 꼭 내고 싶었다고도 말하였다.

[참여자 L]

참여자: 학업 이꼴 제 자아가 완전히 연결되어 있었고, 그때는 자존감을 넘어서 교만했었고. 근데 대학 와서는, 일단 고등학교 때 내새울게 노력으로 이만큼 하는 애라고 했는데, 대학 와서는 노력도 안하고 발표도 굉장히 못하고 인간관계도 못하고 자존감이랑 연결되어 낮아졌던 거 같아요. 짜글이 느낌?

(2) 가족과의 관계

참여자들은 가족과의 관계를 긍정적으로 지각하는 경우와 그렇지 않은 경우 둘로 구분되었다. 가족과의 관계 지각이 중요한 이유가 학사경고라는 위기 상황에서 가족들에게 도움을 구할 수 있는지, 가족들에게 학사경고 사실을 숨기지 않고 드러내는지와도 깊이 관련되어 있기 때문이다. 가족과의 관계를 긍정적, 지지적으로 지각한 경우에는 실제 학사경고 상황에서도 가족들의 지지와 도움을 받았다고 보고하였다. 반면, 가족과의 관계를 소원하거나 부정적으로 지각한 경우에는, 학사경고 상황에서 더욱 고립되는 모습을 보이기도 하였다. 참여자 F와 K는 가족과의 관계가 소원하기에, 대학 내 대인관계에 좀 더 몰두하는 모습을 보이기도 하였다. 대인관계에 몰두하다가 학업 성적이 더 떨어지는 결과로 이어지기도 하였다.

나를 믿어주는 가족

[참여자 E]

참여자: 지지를 많이 해주시는데, 가정적이시고 노력을 많이 하시고 개방적이게 사람들을 대하려고 노력하시는 거 같아요. 혼자 여행가겠다 하면 제 주변 친구들은 가지 말라고 하는데, 아빠는 괜찮은 거 같다, 갔다 와라 이런 식으로 말씀해주세요.

부담스러운 가족

[참여자 F]

참여자: 어려서부터인 거 같아요. 무관심한 부모님이라는 생각이 있었어요. 어릴 때는 응석이 많았어요. 엄마가 엄청 싫어하세요. 저는 막 10살인데 부담스러워 하지마 이려고. 다 비오면 우산 씌우러 왔는데, 넌 어른이잖니 이려고. 부모님과 대면 대면했던 거랑 연관 지어서 대학교에 와서 사회적인 관계 형성을 쌓는 거 경험하겠다는 열망이 사로잡혀있었어요.

(3) 다른 사람과 관계 맺는 방식

누구와도 잘 지내왔다

대학 입학 이전부터 어떠한 대인관계 경험을 해왔는지가 학사경고 이후의 반응에 영향을 미쳤다. 대인관계 경험이 긍정적이고, 친구들과 간의 관계에서 불안이 적은 경우에는, 자신의 학업 실패를 수용하거나 다른 사람에게 좀 더 쉽게 드러내는 모습을 보였다. 자신의 부족한 모습을 보여도 결국에는 수용 받을 것이라는 긍정적 기대를 가지는 것이다. 전공 내에서도 여러 친구들을 두루 사귀며, 학교 적응이나 학업 성취도 향상에 필요한 도움을 받는 모습을 보였다.

[참여자 G]

참여자: 고등학교 때는 친구 사귀는 게 어렵지 않잖아요. 1달만 보면 누가 누군지 알 수 있고 같이 생활하는 게 많으니까 친해지는 게 쉬운 거 같아요.

다른 사람을 믿지 못하다

반면, 어린 시절 왕따 경험을 했거나, 친구관계가 원만하지 않았던 경우에는, 대인관계에서 자신이 받아들여지리라는 확신을 덜 가졌다. 관계에서 무척이나 애쓰는 모습을 보였으며, 자신이 최선을 다해야만 관계가 유지될 것이라는 불안을 경험하였다. 부족한 나로서는 받아들여지지 않을 것이라 생각하고, 자신의 학사경고 사실을 숨기고 도움을 청하지 않았다. 혹은 학사경고 사실을 드러내더라도, 서툴고 세련되지 못한 방식으로 위로를 요구함으로써, 결과적으로 타인의 거절을 경험했다.

[참여자 F]

참여자: 중학교 2학년 때 왕따도 당했고, 정서적으로 혼자 견디는, 굉장히 친구도 많이 없었어요. 무슨 느낌이었냐면 겁을 필요 이상으로 먹어서, 겁을 먹었다면 누군가 나를 위로해줄 수 있을 거 같은데, 그 위로를 죽을 때까지 못 받을 수도 있다. 철저히 혼자다 라는 느낌이 드는 순간, 다 개 쓰레기 같은 인간들이고.

내성적인 나에서 벗어나고 싶었다

고교 시절에는 소수의 친구들과만 가깝게 지냈는데, 대학 진학 후에는 좀 더 다양한 사람과 폭넓은 대인관계를 맺길 원했음을 보고한 참여자들도 있었다. 고교 시절에는 학업에 몰두하기 위해, 혹은 친구들에게 익숙한 모습이 나의 조용한 모습이었기 때문에, 늘 내성적이고 조용하게 지내왔다고 했다. 그러나 대학 입학 후에는 마치 데뷔하듯이 많은 사람들과 사귀어 보고 싶어 했다. 이는 학업보다는 대인관계에 좀 더 몰두하게 되는 이유가 되어, 1, 2차 학사경고를 받게 되는 데에도 영향을 주었다.

[참여자 K]

참여자: 대인관계는 이제 아까 말했던 것처럼 고등학교, 대학에 가면 좀 더 활발하게 지내고 싶었던 게 있었던 거 같아요. 그걸 구체적으로 그려보진 않았지만 그냥. 이 친구 저 친구들 선배들이랑도 되게 사이가 좋고 뭐 이런 것도 생각했고.

(4) 대학 입학 전 학습 양식

수업 잘 참여하기

참여자들은 대학 입학 전 학습 양식에서 차이를 보였다. 일부 참여자는 고교 시절 학교 수업에 충실히 참여하며, 수업 내용을 잘 익히려 노력했다고 보고했다. 수업 시간에 집중하고, 모르는 내용은 선생님께 쉬는 시간에 물어보며 공부를 해왔다고 하였다. 특목고라 반드시 수업을 모두 듣지 않아도 됨에도 불구하고, 모든 수업에 개근한 참여자도 있었다.

반면, 몇몇 참여자들은 수업 시간에는 잠을 자거나 휴식을 취하고, 독립적으로 수능 준비를 하기도 했다. 수업 시간에 집중하기보다는, 자신이 혼자 필요한 공부를 하는 것이 효과적이라고 판단하였고, 그러한 전략으로 높은 성적을 얻을 수 있었다. 이러한 참여자의 경우에는 내신과 모의고사 점수에서 다소 차이가 나타나기도 했다. 국어, 영어, 수학 등 수능능력시험에 포함되는 과목의 내신 성적은 좋지만, 기타 과목의 경우에는 내신 성적이 좋지 않았다고도 보고하기도 하였다.

고교 시절 수업에 참여하던 방식은 대학 학업 태도에도 그대로 영향을 미쳤다. 특히, 고교 시절 수업에 잘 참여하지 않았음에도 좋은 성적을 거뒀던 학생들이, 대학 강의를 빠지는 이유가 바로 “예전에도 수업 안 듣고 혼자 공부 잘 해왔어요” 였다. 대학에서도 강의를 꼭 듣지 않아도 혼자 충분히 공부하고 좋은 성적을 얻을 수 있으리라 기대한 것이다. 자연스럽게 출결이 나빠지고, 학업 성취도가 저하되는 상황으로 이어졌다.

반면, 고교 시절 수업에 몰입했던 학생들은 좀 더 대학에서도 강의에 집중하기 수월해하는 모습을 보였다.

학교 수업은 반드시 잘 들었다

[참여자 J]

참여자: 고등학교는 아무래도 되게 쉽다보니까. 네. 그 자리(수업)에서 한 절반이상은 흡수를 하고 나중에 집에 가서 복습을 한번하면 완벽히 흡수가 되었었어요.

학교 수업에는 자리만 지켰다

[참여자 A]

참여자: 중학교 때도, 중고등학교 때도 학교를, 학교에 성실한 그런 건 아니었어요. 그니깐 수업 시간에 거의 자고 이렇게, 아니면 아예 안 가고.

[참여자 B]

참여자: 그 수업시간에 있었던 거에 대해서. 그러니까 수업시간이 지나고 나면 어, 따로 그 수능 문제를 제가 푸는데 수업 시간은 별로 도움이 안 된다는 생각을 했었어요.

[참여자 K]

참여자: 고등학교 때도 전 수업시간에 집중해서 듣는 타입은 아니었는데, 막 고등학교 때 수업 때 자주 졸았는데 고등학교 공부는 혼자서 이제 같이 막 이해했다면 대학교 공부는 어느 순간 좀 수업에 소홀해도 나중에 따라갈 수 있을 거라 생각했는데 어느 순간 너무 제가 모르는 얘기를 하고 있는 거예요.

나의 성공 원인을 이해하는 방식

참여자들은 대학 입학 전, 의미 있는 학업 성공 경험을 했었다. 그러나

참여자 별로 자신이 성공한 이유에 대해 이해하는 바가 다소 달랐다. 참여자 G, J 등은 학업 성공의 이유를 자신의 노력, 목표에 대한 의지 등으로 이해했고, 이를 통해 자신감과 효능감을 얻었다. 반면, 참여자 D, E, K 등은 자신의 학업 성공이 부모님이나 학원 교사의 도움, 학교 시스템 상의 관리 덕이라도 평가하였다. 학업 성공의 경험이 실제로는 효능감 향상으로 이어지지 않는 것이다. 이러한 참여자의 경우, 학업 실패의 순간에는 자신의 실패를 빠르게 수용하고, 자신의 능력 부족을 확신하는 모습을 보이기도 하였다.

좋은 성적은 내 노력 덕분이다.

[참여자 G]

참여자: 수업을 진짜. 근데 그때 당시에는 진짜 제가 혼자 집 떠나서 공부 하면서 여기까지 왔는데, 뭐라도 해보자 그런 생각이 강했던 거 같아요. 그래 가지고 수업시간엔 진짜 수업 듣고, 쉬는 시간엔 잔다던지, 그리고 거의 맨 앞에 앉다시피 했거든요. 맨 앞은 아니고, 맨 앞에서 바로 뒤? 뒷줄? 그래가지고 수업시간에 제대로 잘 수가 없고. 고등학생 때, 그리고 졸리면 서서 공부하라고 스탠딩 책상이 있었거든요. 한 이만한 높이 해가지고. 거기 나가서 수업 듣고 그랬어요. 근데 이제 그렇게 하니깐, 1학년 후반부부터 성적이 좀 급상승 한 거예요. 그래가지고, 그때부터는 고등학교 내에서 공부 잘하는 사람만 따로 모아놓는, 그, 심화반이란 게 있거든요. 거기에 들어가게 되었어요.

좋은 성적은 주변의 도움 덕택이다.

[참여자 D]

참여자: 어렸을 때 선행학습을 좀 해가지고 사실 초등학교 때 선행학습을 해가지고 한 2년 정도 월반을 했어요.

연구자 : 아 학원에서?

참여자: 학교 말고 개인적으로 배우는 거. 그래서 초등학교 때 중학교 꺼 배우고. 그니까 미리 했기 때문에 잘한 거다 내가 똑같이 배웠더라

면 잘했을까? 그런 건 아닌 거 같다는 생각이 들고.

7) 결과

패러다임 모형에서의 결과는 학사경고 반복 경험에 대처하기 위해 개인이 활용한 작용·상호작용 전략의 결과물이다. 본 연구에서는 변화와 적응의 시작과 포기하고 주저앉기로 도출되었다. 포기하고 주저앉는 결과에는, 자신감과 희망이 사라지고, 여전히 눈을 가리고 현실을 정확히 보지 않으려는 모습으로 나타났다. 학업 저성취의 실제적 이유를 확인하고, 이를 극복하기 위한 방법을 찾기보다는, 낙담과 절망에 압도되어 스스로를 자책하고 변화에의 희망을 잃어갔다. 반면, 변화하고 적응하기는 학업 성취도 향상을 위해 적극적으로 행동을 변화시키고, 대학에서의 변화에 적응하는 결과가 포함된다.

(1) 주저앉아 포기하다

여전히 눈을 감다

참여자들은 반복된 학사경고를 수용하기가 어려워진 나머지, 적극적으로 직면을 회피하려는 모습을 보였다. 학점 확인을 미루고, 학사경고인지 제적인지 여부도 확인하지 않으려는 모습을 보였다. 학기 중에 학사경고 사실을 예상할 수 있었음에도 불구하고, 학사경고를 피하기 위한 어떠한 노력도 하지 않으려고 하였다. 어차피 지금 노력해도 안 될 것이라는 생각이 들어, 그냥 회피하고 잊어버리려고 했다고 보고하였다.

[참여자 M]

참여자: 제가 성적을 항상 정시에 확인하는 경우가 거의 없고 보통 성적 확인할 때, 그 이전에 미리 다 강의평가를 해놓으면은 24시간 후부터 바로 연락을 연락이 가능하게 되는데, 저는 성적, 아, 강의평가를 거의 안 하고. 그냥 성적을 별로 보고 싶지 않아서. 거의 안 하고,

애들 다 성적 얘기하고 있을 때도, 그냥 꼭 참고 안보다가, 한참 뒤에 이제 강의평가가 상관없어질 쯤, 다음 학기 수강 신청해야 될 그때쯤 되가지고, 그때 성적 확인하고 그러더라고요.

[참여자 D]

참여자: 지금도 그랬고 전에도 그랬고 성적표를 잘 안 봐요, 솔직히 제 성적이 2점대 초반이라는 것만 알지 정확히 몰라요. 제가 제 성적표를 드리는 거를 부끄러워하는 게 내가 내 자신을 직시해야 되니까 그런 게 있어요.

절망감에 삶을 이어나가기 힘들어짐

학사경고의 횟수가 누적될수록 정서적, 심리적 혼란의 수준이 심해졌다. 우울과 무기력이 심해지고, 일상 중에 부적절한 분노 감정을 경험한다고도 보고하였다. 다툼이 잦아지거나, 극심한 무기력을 겪기도 하였다. 집 밖에 나오질 않고 며칠간 씻지도 않으며 밥을 하루 한 끼만 먹기도 했다고도 하였다. 일부 참여자는 자살 충동을 경험한 적이 있다고도 보고하였다. 불안으로 밤에 잠을 잘 이룰 수 없거나, 잠을 자도 악몽을 수없이 꾸었다고도 말하였다.

[참여자 D]

참여자: 화를, 화가 제 안에 화가 이만큼 있는 거 같아요. 이만큼 있는데, 찰랑찰랑 있는데, 누가 건드리면 팍 터져요. 나를 잘 참고 있는 거 같아요. 참고 있어요.

[참여자 A]

참여자: 연달아 받으니까 그 때 자, 자괴감이 들더라고요. 근데 부모님도 굉장히 실망을 하시고, 화가 나셨고, 야 저거 어떻게 해야 되나 싶고. 학사경고를 또 안 받을 자신도 없어졌어요.

[참여자 F]

참여자: 제적이 2년 뒤에 다시 학교에 올 수 있는 게, 학업을 중단시킨다고 2년 뒤에 돌아온다고 열심히 하는 게 아니잖아요. 전 굉장히 불안했어요. 다행히 이것저것 다 해보고 돌아왔는데, 전 매일 꿈꿨어요. 면접관이 나와서 *** 학생은 왜 이렇게 놀았어요? 하고, 똑바로 합시다 하면서 잠이 확 깨고.

현재에 주저앉아버리다

그럼에도 불구하고, 실제로 변화를 위한 행동은 나타나지 않았다. 행동 변화를 위해 구체적인 계획을 수립하거나, 이를 지키기 위한 노력은 부족했다. 점점 노력해도 안 될 것 같다는 생각에 빠졌고, 이미 너무 늦었다고 생각을 했다. 돌이키려면 아예 이민을 가거나 유학을 가야된다고도 말하기도 하였다. 이러한 좌절감이 변화에의 동기를 약화시키고, 행동 변화를 어렵게 하였다. 마치 현재에 주저앉고 포기하는 모습으로 나타났다.

[참여자 I]

참여자: 뭔가. 확 바뀌는 게 힘들더라고요. 그리고 되게 무뎌져서, 수업 안 가는 거에 대해서 죄책감도 이제 거의 안 들고.

(2) 변화하고 적응하기

학업 성취도 향상을 위해 적극적 행동 변화하기

참여자들 중 더 이상 학사경고 “는” 더이상 받지 않을 자신이 있다고, 실제 면담이 진행된 직전 학기의 학점이 향상했다고 보고하는 참여자는 다음과 같은 모습을 보였다. 먼저, 학업 성취도를 높이기 위해 자신의 행동을 적극적으로 변화시켰다. 학사경고 받을 당시에는 근처에도 가지 않던 도서관을 제집처럼 드나들기 시작했다고도 하였다. 자신이 공부를

가장 효율적으로 할 수 있는 시간을 알게 됐으며, 그 시간에 학습하기 위해 일정을 조정한다고 말하는 참여자도 있었다. 예를 들어, 밤에 조용히 혼자서 공부할 때 효율이 높기 때문에, 가능한 밤 약속을 잡지 않게 되었다고 말하기도 했다. 시험 기간에는 술을 마시지 않고, 출석을 절대 빠지지 않으며, 부족한 과제라도 반드시 제출하게 되었다고도 보고하였다.

[참여자 J]

참여자: 공부할 때는 일단 혼자 하는 게 제일 편하고요. 친구들이랑 같이 있으면 방해되는. 딱히 방해를 한다기보다, 스스로 집중이 안 돼서, 같이 안 하는 편이고. 그리고 집에서는 절대로 공부를 하면 안 돼요. 저는. 그 공부를 안 하게 돼요. 너무 그 방해요소가 많아서. 도서관에 가 있으면, 그 안에서 핸드폰 만지작거리고 그런 게 어렵잖아요. 그래서 거기서 많이. 그래서 거기. 그 부끄러운 애긴데, 3학년 되기 전까지 도서관을 한 번도 안 가봤어요. 도서관도 그렇고, 열람실도 그렇고, 그 어떻게 자리신청해서 들어가는지도 몰랐어요. 지금은 그냥 거기에 가게 되면 내가 학교까지 걸어온 시간이 아까워서라도 거기 좀 앉아있게 되잖아요. 지금 왔다갔다 1시간이 넘는데 여기서 30분하고 갈 수가 없잖아요 그래서. 그렇게 시작하다보니까 시험기간만 되면 도서관에 가요.

대학에서의 변화에 적응하기

대학에서의 변화에 적응하길 꺼렸던 참여자들도, 대학의 실재를 수용하고 대학에 적응하는 모습을 보였다. 자신을 위해 대학의 현실적 한계를 수용하기로 결심한 것이다. 학점을 따기 위해, 요령을 피워보기도 하고, 마음에 들지 않는 학습 방식도 곧잘 따라하게 되었다. 자신의 기대나 성격에 맞지 않는 부분도, 스스로의 삶을 위해 일부 받아들이기로 한 것이다. 이러한 변화는 자연스럽게 학점이 상승하는 결과로 이어졌다.

[참여자 M]

참여자: 수능 준비할 때 항상 이제 수업들을 보면서, 이제 뭐 수학이나 아니면 뭐 과학이나 이런 게 나중에 돼서 살아가는데 뭐가 그렇게 필요가 있을까. 이런 질문을 항상 하게 되는데, 그래도 어쨌건 해야 되잖아요. 성적을 잘 받아야 되니까. 근데 지금 대학수업도 처음에는 조금 다를 거라 생각을 하고 다른 자세를 가졌었는데. 지금은 좀 비슷하게, 지금은 심지어 취직도 생각하고 있으니까. 그래가지고 아, 그러면 지금 어쨌건 취업도 생각하고 있고, 그러려면 학점이 그래도 3.0은 넘어야 되니까. 그래서 원래 대학 수업은 이런 거고, 그러니까 여기서 그냥 교수님이 하라 그러는 거 잘 챙겨서 하자 그냥 이런 걸로 생각이 많이 갔어요.

3. 이야기 개요

본 연구를 통해 도출된 이야기 개요는 다음과 같다. 참여자 모두 고교 시절부터 이른바 ‘스카이대학’이라고 불리는 상위권 대학에 진학하고 싶었다고 보고하였다. 대학교에 지원할 때, 학교를 결정한 가장 중요한 이유가 바로 명문대 여부였다. 반면, 흥미를 가진 진로나 전공에 대한 고민은 부족해서, 전공과 대학 결정 시 부모의 의사나 기대가 크게 영향을 미쳤다. 막연히 명문대에 진학하면 앞으로 모든 것이 잘 될 것이라는 핑크빛 기대와 함께, 드디어 내 마음대로 자유롭게 살 수 있으리라는 기대, 드라마나 영화에 나오는 멋진 대학 생활을 할 수 있으리라는 환상을 가지고 대학에 입학한다.

막상 대학생이 되자, 참여자는 예상하지 못했던 낯선 어려움을 경험하게 된다. 기대했던 해방감과 자유를 만끽할 수는 있었지만, 길잡이 없이 혼자서 모든 것을 감당해야 하는 상황이 닥친 것이다. 공부만 하던 시간은 끝났을 뿐만 아니라, 드라마에서 보고 꿈꾸던 대학 생활과 실제 대학 생활이 다르다는 점에 낙담하기도 했다. 입학 전 가지고 있던 대학에 대한 환상적 기대는 무너지고, 혼자 고군분투하며 버텨야만 하는 시간이 온 것이다.

나아가 명문대 입학이라는 고교 시절의 목표를 이루자, 더 이상 대학 공부에 몰두해야 하는 이유가 사라진다. 목표를 상실한 것이다. 점점 학업에 들이는 시간과 노력은 부족해졌다. 출결, 시험과 과제 제출이 불성실해진다. 그러다 자존감에 상처를 주는 날벼락 같은 1번째 학사경고를 경험한다. 항상 공부를 잘 해왔고, 주변의 인정을 받는 똑똑한 학생이라는 긍지에 상처를 입게 된다. 충격과 낙담에 빠지고, 학사경고까지 받은 나에 대해 스스로 답이 없다고 느끼며 부끄러움을 경험하기도 한다. 그러나 1번째 학사경고는 1번쯤은 받을 수 있는 실수이고, 마음만 먹으면 간단히 학점을 올릴 수 있다고도 생각한다. 대학 입학 후, 학업에 몰두하지 않아서 학사경고가 나왔을 뿐, 자신이 학업에 몰두한다면 학점을 올리는 것이 어렵지 않을 것이라고 생각하기도 한다.

그러나 여전히 대학에서 공부를 해야 할 이유와 목표를 찾지 못한다. 상처 난 공지를 회복하고 싶지만, 공부는 여전히 하기 싫었다. 공부만 해온 내가 여태껏 몰랐던 다양한 경험을 해보거나, 아예 현실에서 도망쳐 게임에 몰두하는 방식으로 상처 난 공지를 회복하려 한다. 나아가, 지금 하고 있는 학업 외 활동이 나에게 중요하기 때문에, 공부는 안 해도 된다는 나름의 이유를 대면서 학업 외 활동에 몰두한다. 이 과정에서 다른 사람의 인정을 얻어 상처 난 공지가 다소 회복되기도 하지만, 사실 회피적 행동을 반복하는 스스로를 한심하게 느끼기도 한다.

학업 외 활동에 몰두하며 학업으로부터 도망치는 시간이 늘어나면서 결국 학사경고가 반복된다. 이제는 유능한 학생이라는 공지가 무너지고 수치스러운 존재로서 본인을 지각하게 된다. 학사경고가 더 이상 실수가 아니라 실패로 느껴지며, 마치 벼랑 끝에 몰린 절박한 마음이 들었다. 한 번은 실수일 수 있지만, 두 번은 실수라고 하기 어렵고, 졸업을 과연 제대로 할 수 있는 것인가에 대한 불안이 심해진다. 그러나 이미 한 번 받아본 학사경고이기에, 오히려 학사경고 자체는 무덤덤하게 받아들이기도 한다. 마치 학사경고에 내성이 생기는 느낌을 경험한다. 학사경고를 반복해서 받자, 가족들에게는 짐스러운 존재가 된 기분이 들고, 주변 사람들이 자신을 마땅치 않게 볼까 두려워지게 된다.

반복된 학사경고로 참여자들은 무력하고 수치스러운 나를 절감한다. 1번째 학사경고 때까지는 자신이 그래도 똑똑한 학생이라고 생각했는데, 이제는 아는 것도 너무 없고, 공부를 잘 할 수도 없을 것 같으며, 전공과 관련된 진로는 더 이상 꿈꿀 수 없다고 느끼게 된다. 주변 사람들은 실망하고, 대학 생활을 잘 해내지 못하는 자신에 대한 부끄러움과 동시에, 다른 사람들이 자신을 비난할지도 모른다는 두려움을 경험한다. 학사경고를 더 숨기고, 대인관계에서 점점 위축되고 고립된다.

그래도 다시 학기가 시작되면, 다시 한 번 잘 해보려 의욕을 가지고 애써보았다. 그러나 뜻대로만 되지 않았다. 반복되는 실패에 점점 무기력해지고, 학점을 올리는 것을 포기하고 주저앉게 된다. 출석을 포기하고, 과제와 시험도 포기하는 경우가 잦아진다. 학사경고를 또 받겠다는

예상에 아예 학기 자체를 포기하고, 중도 휴학을 택하기도 한다.

‘학사경고를 반복해서 받은 무능하고 부끄러운 나’라는 생각과 느낌을 받아들이기 어려워, 아예 학사경고 사실에 눈을 감아버리기도 한다. 학사경고가 자신의 삶에 미칠 영향력의 심각성을 부정하고, 별 문제가 되지 않을 것이라고 생각한다. 학사경고 사실을 어떻게 해서든 잊어버리고 회피하려 하거나, 애를 써서 학사경고를 합리화하려 한다. 궁지는 처참이 무너졌지만, 체면이라도 지키기 위해 가족과 친구들에게 자신의 반복된 학사경고 사실을 감춘다. 점점 다른 사람들로부터 도망치고, 외톨이가 된다.

일부 참여자는 도대체 학사경고를 왜 이렇게 반복해서 받게 되는지 이해가 되지 않고, 무엇이 문제인지도 모르겠다는 생각을 했다. 혹은 나는 잘못이 없는데, 수준 낮은 학교 환경과 강의 내용 등 모든 게 세상의 잘못으로 느껴지기도 한다. 반대로, 무능력한 자신이 문제의 핵심으로 여겨지며, 모든 것이 다 나의 잘못이라 느끼며 자책하는 참여자도 있었다. 강의실 내에서도, 학교 안에서도 혼자 외로움과 소외감을 경험하게 된다. 자신만 뒤처지고 있다는 생각이 들고, 앞으로 무엇을 해야 할지도 모르겠다는 혼란을 느끼며, 심리적 고통은 악화된다. 점점 학업과 미래를 포기하게 된다.

일부 참여자는 혼자서 더 이상 고통을 견딜 수 없게 되자, 주변의 교수에게 자신의 반복된 학사경고 사실을 드러내고 도움을 청한다. 주변으로부터 위로와 더불어 학점을 높이는데 도움이 되는 실제적 노하우를 얻기도 한다. 위로와 수용을 경험한 학생들은 이제는 반복된 학사경고를 직면하고, 학사경고의 진짜 이유를 알게 된다. 즉, 노력이 부족하거나, 학습 전략이 부적절했다는 등의 학사경고 원인을 파악하게 된다. 변화의 시작을 위해 노력을 기울이기 시작하고, 학사경고를 이제는 극복할 수 있다는 희망을 느끼기 시작한다. 반복된 학사경고를 경험하면서, 자신과 타인, 환경의 한계를 받아들이고, 심리적 성장을 경험한다. 공부를 다시 해야겠다는 마음을 먹고, 진로를 계획하고 꿈꾸기 시작한다. 현실에 다시 눈을 뜨는 것이다. 반면, 반복적 학사경고에 대해 주변 사람들로부터

이해받고 수용받지 못한 학생들은 스스로를 더 수치스러운 존재로 지각하고, 심리적 고통이 심화되게 된다. 관계에서 더 철수하고, 우울하고 무기력해져, 더 이상 학업을 지속해나가기가 어렵게 된다. 이들은 모든 것을 포기한 듯 주저앉아버렸다. 학사경고는 다시 반복되었다.

4. 반복적 학사경고 경험 과정의 주요 단계 및 유형

1) 반복적 학사경고 경험 과정의 주요 단계

반복적 학사경고 경험에 관한 과정 모형은 [그림 5]와 같다. 첫째, 비판 단계는 반복된 학사경고로 희망을 잃고 비판하는 단계이다. 전공에 대해 아는 것도 너무 없고, 공부를 잘 할 자신도 없어진 상태에서 주변 사람들의 실망과 스스로에 대한 수치로 괴로워한다. 다시 한 번 성적을 올리려 해보지만, 기대만큼 잘 되지 않고, 점점 뜻대로 되지 않은 현실에 무기력해지고 포기하게 된다.

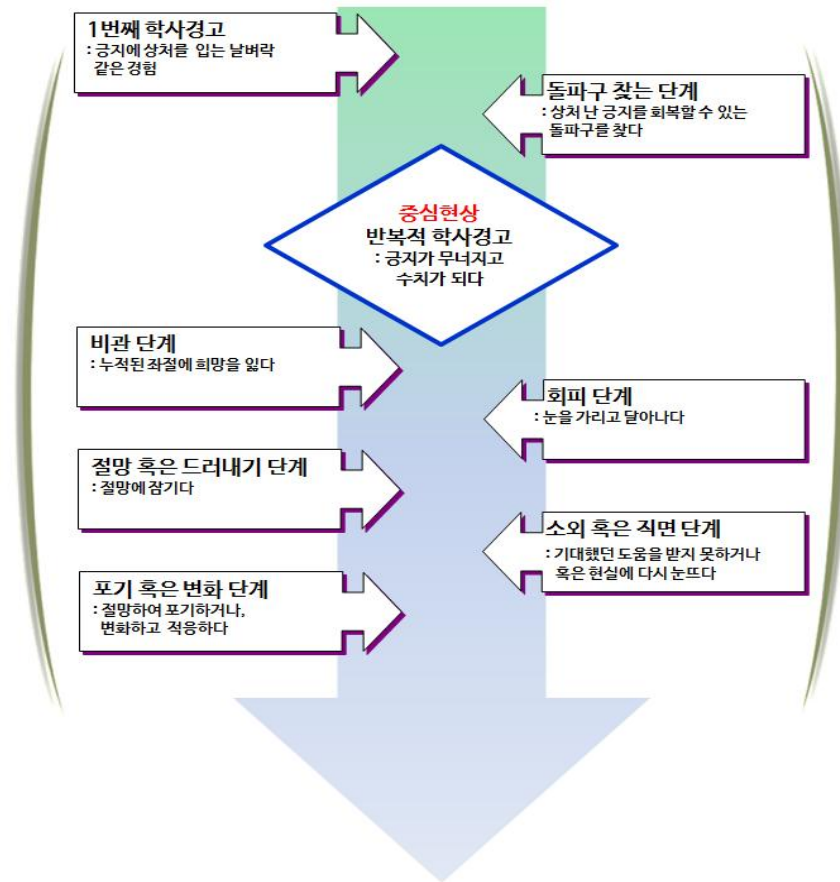
예정된 실패를 견딜 수 없어 현실에서 눈을 가리고 학습에서 더 멀어지는 쪽으로 달아나게 되는데, 이 단계가 바로 회피단계이다. 학사경고가 마치 별 것 아닌 것처럼 합리화하거나, 학사경고를 받은 사실을 아예 머릿속에서 몰아내려고 한다. 똑똑한 학생이라는 겉모습이라도 유지하기 위해 학사경고 반복 사실을 숨기고, 학교 사람들 사이에서 성적을 들킬까 두려워 피하면서 점점 외톨이가 된다.

학교 사람들 사이에서 심한 소외감과 외로움을 경험하며, 우울, 불안, 분노, 무기력과 같은 심리적 고통이 악화되는 단계가 바로 절망단계이다. 더 이상 학사경고를 극복할 수 있을 것 같은 자신감도 완전히 사라져 좌절감에 휩싸인다. 그러나 이처럼 심리적 고통이 심화될 때 다른 사람에게 자신의 학사경고 사실을 알리고 도움을 청하는 이들도 있다. 바로 드러내기 단계이다.

도움을 청했을 때 기대했던 도움을 받지 못하는 이들도 있었고, 혹은 수용 받고 노하우를 전달받는 이도 있었다. 이 단계를 소외 혹은 직면 단계라고 칭한다. 전자의 경우에는 수치스럽고 부족한 자신에 대해 더욱 좌절하고 절망하지만, 후자의 경우에는 학교 적응을 위해 변화하기 시작한다. 바로 포기 혹은 변화 단계로 나아가는 것이다.

반복된 학사경고 앞 단계를 덧붙여 설명하자면, 1번째 학사경고 단계는 유능한 학생이라는 공지에 처음으로 커다란 상처를 입는 날벼락 같은

과정이다. 상처 난 공지를 회복하기 위해 돌파구를 찾는 단계로 이어진다. 돌파구를 찾는 단계에서는 학습 외에 활동에 몰두하게 되며, 이는 학습 회피적 행동으로서 학사경고 반복을 초래하는 중요한 이유가 된다.

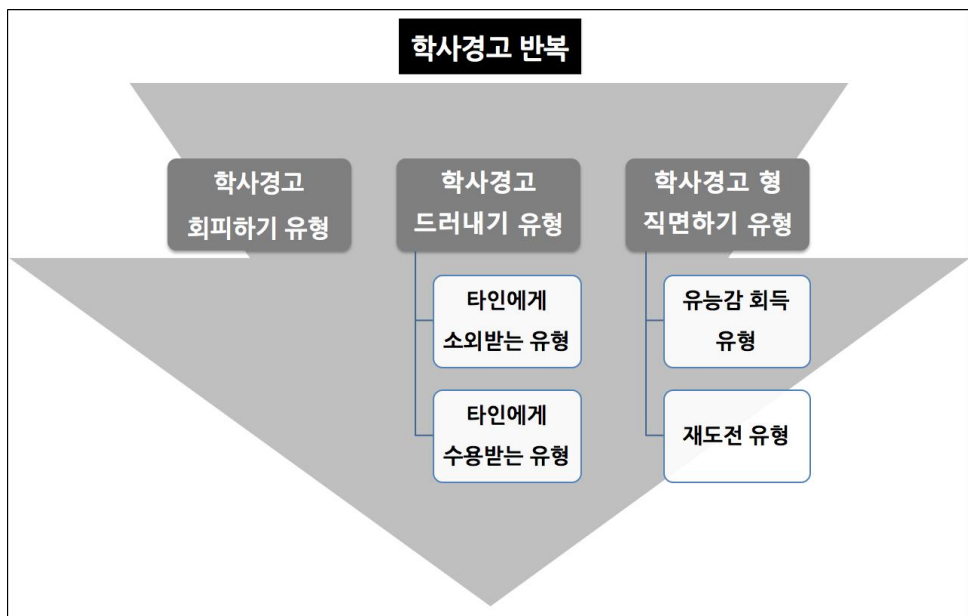


[그림 5] 상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험 과정 모형

2) 반복적 학사경고 경험에 대한 대처 유형

반복된 학사경고 이후 대처 유형은 크게 ‘학사경고 회피하기 유형’, ‘학사경고 드러내기 유형’, ‘학사경고 직면하기 유형’으로 구분할 수 있다. 이는 학사경고 후 자신의 학업 실패 사실을 지속적으로 직면하지 않고 회피하는가, 학사경고 사실을 주변에 드러내고 도움을 청하는지의 차이에서 비롯된다.

‘학사경고 드러내기 유형’은 ‘타인에게 소외받는 유형’과 ‘타인으로부터 수용받는 유형’으로, ‘학사경고 직면하기 유형’은 ‘유능감 획득 유형’, ‘재도전 유형’으로 다시 구분된다.



[그림 6] 반복적 학사경고 경험에 대한 대처 유형

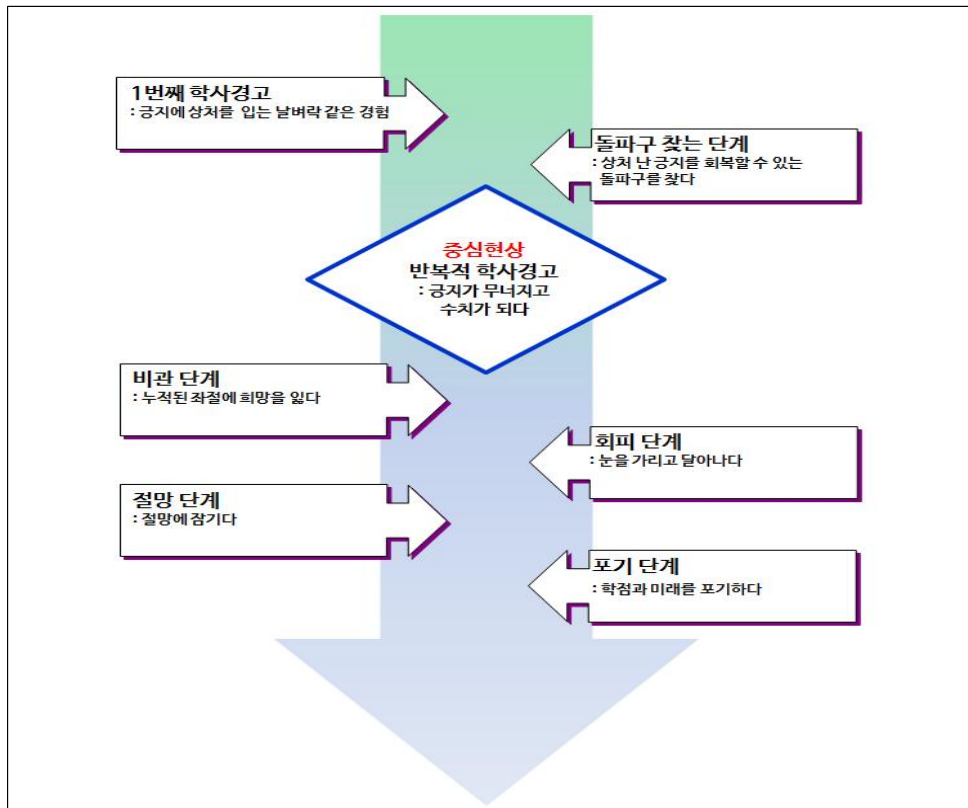
3) 반복적 학사경고 경험에 대한 유형별 대처 단계

(1) ‘학사경고 회피하기 유형’의 주요 대처 과정

‘학사경고 회피하기 유형’은 고교 시절부터 자아개념이 부정적이고 학업적 효능감도 낮았던 특징을 보인다. 어린 시절부터 자신의 자아개념을 보상하기 위한 도구로 학업에 몰두해왔으며, 학업만이 스스로의 가치를 증명할 수 있는 거의 유일한 방법이었다. 이들은 학사경고가 반복되자, 스스로의 부정적 자아개념을 재확인하는 과정을 거치게 된다.

1번째 학사경고 이후 상처 난 긍지를 회복할 수 있는 돌파구를 찾아보지만, 긍지는 회복되지 않고 학사경고는 반복된다. 누적된 좌절은 참여자의 자아개념과 학업적 효능감을 더욱 부정적으로 변화시킨다. ‘역시 나는 이런 사람’이라는 생각에 스스로를 수치스럽고 무능한 존재로 지각하게 된다. 학사경고는 자신의 무능력/존재의 가치 없음을 상징하는 것이기에, 학사경고를 받아들이는 것은 점점 더 불가능해진다. 반복된 학사경고 사실이나 제적 위험을 아예 잊어버리거나 회피하려고 한다. 주변 사람들에게 더욱 철저히 숨기게 되고, 점차 사회적으로 철수하여 고립이 심화되게 된다. 심리적 고통이 만성화되고, 학업을 포기하는 과정으로 이어진다. 아예 한 학기 내내 학교를 나가지 않는 경우도 생긴다. 사회적으로도 철수해 혼자서 방안에 틀어박혀 나오지 않고 지내기도 한다. 이는 자연스럽게 학사경고 반복으로 이어진다.

참여자들의 주요 대처 단계는 다음과 같다.



[그림 7] ‘학사경고 회피하기 유형’의 주요 대처 단계

(2) ‘학사경고 드러내기 유형’의 주요 대처 과정

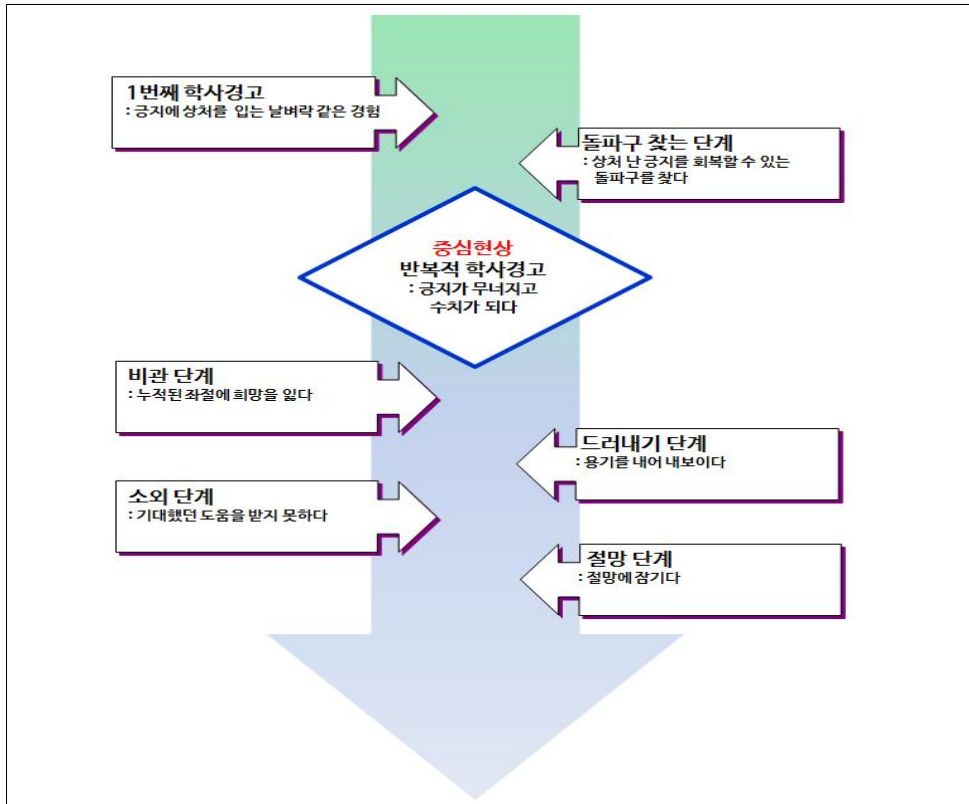
‘학사경고 드러내기 유형’은 학사경고로 인한 심리적 압박감, 외로움, 고통에서 벗어나고 실제적 도움을 얻기 위해, 주변 대상에게 자신의 학사경고 사실을 드러내는 유형이다. 이들은 학사경고 반복 전, 유능감이나 성취감을 얻지 못한 경우에 해당한다. 이제는 스스로의 힘만으로는 현 상황을 극복할 수 없다는 생각에 주변 도움을 청하는 것이다. 대처 양상은 가족과의 관계 지각이나 대인관계 표상, 대인관계에서 도움을 추구하는 행동 등에 영향을 받는다.

‘학사경고 드러내기 유형’은 학사경고 사실에 대한 타인 수용 여부로 다시 둘로 나뉜다.

가. ‘타인으로부터 소외되기 유형’

‘타인으로부터 소외되기 유형’은 학사경고 극복을 위해 주변 도움을 추구하는 유형이다. 그러나 가족관계가 긍정적이지 않다고 지각하거나 어린 시절부터 대인관계에서 충분히 수용 받고 지지받은 경험을 못 했다. 주변 사람들에게 도움을 청해본 경험도 그다지 없기 때문에, 도움을 구하는 행동도 세련되지 못하다. 하지만 혼자 힘으로는 더 이상 학사경고를 견디기 어렵다는 생각에, 위험을 무릅쓰고 주변 타인에게 학사경고 사실을 드러내는 것이다. 그러나 학사경고 사실을 알게 된 주변인들은 참여자들을 이해하지 못하고, 나아가 비난하게 된다. 어떠한 실제적 도움도 주지 않는다. 이해받지 못하고 비난받는 경험을 통해, 학사경고는 정말로 끔찍한 일이 되고, 자아개념은 부정적으로 변화하게 된다. 심리적 위축을 경험하고, 학사경고 극복에의 힘을 점점 잃어간다. 학업 성적이 낮은 자신은 무능력하고, 불성실하며, 쓸모없는 사람이라는 지각이 생긴다. 수치스러운 학사경고를 주변으로부터 적극적으로 숨기게 된다. 전공 내에서, 가족 내에서 고립되는 양상을 보인다. 학사경고를 받은 스스로를 수용하지 못하면서 심리적 고통은 만성화되고 심화된다. 우울감, 무기력감, 불안, 분노가 심해지고, 자살충동을 경험하기도 한다. 심리적 고통의 심화는 일상생활과 학업 전반에 부정적인 영향을 미쳐, 점차 학업을 포기하는 모습으로 변해간다. 일상생활이 어려울 정도로 심리적 어려움이 심화되므로, 학사경고는 반복될 수밖에 없다.

참여자들의 주요 대처 단계는 다음과 같다.

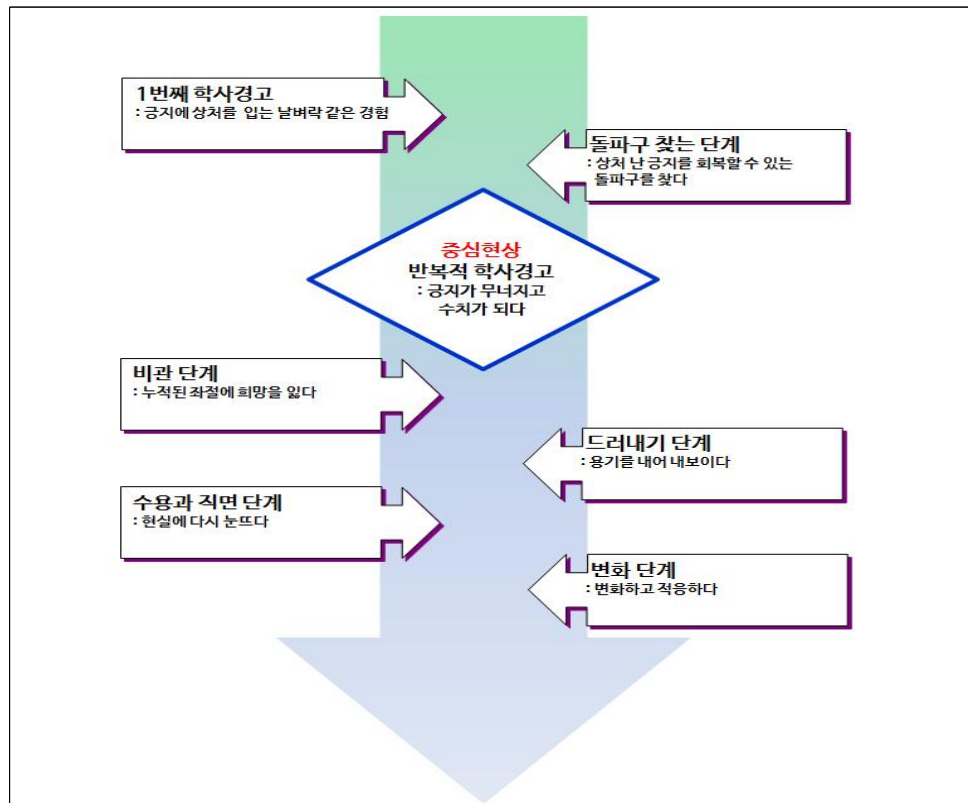


[그림 8] ‘학사경고 드러내기 유형’ 중
‘타인으로부터 소외되기 유형’의 주요 대처 단계

나. ‘타인에게 수용되기 유형’

‘타인에게 드러내기 유형’은 학사경고를 받은 스스로에 대한 수용과 학사경고 직면을 타인의 도움을 통해 이루는 유형이다. 반복된 학사경고로 심리적 고통이 심화되고, 이를 위기라고 인식하게 되자, 상황을 타개할 방법으로 주변에 도움을 청하게 되는 것이다. 가족과의 관계가 긍정적, 지지적이라고 지각하거나, 대인관계에서 도움을 추구하는 행동을 덜 망설이는 특징을 가진다. 주변 사람들은 놀라움을 표현하지만, 지지하고, 위로한다. 학사경고 사실이 큰 문제가 되지 않는다고 위로하며, 극복에의 희망을 알려준다. 또한 학사경고에서 벗어나기 위한 실제적 도움을

주기도 한다. 주변의 태도를 통해 학사경고를 좀 더 편안하게 수용하고 극복의 희망을 품게 된다. 타인의 반응을 통해 스스로도 조금씩 학업에 실패한 자신을 수용하고 직면할 수 있게 되는 것이다. 학사경고를 받았다는 사실을 인정하고, 극복에의 동기를 찾아, 학업에 다시 몰두하게 된다. 학사경고를 극복하기 위해 학점을 높이겠다는 목표를 세우고, 자신의 한계도 받아들인다. 대학에 대한 기대가 지나치게 높아, 적응에 방해가 되었었다면, 대학에 대한 기대도 조정하는 단계를 거친다. 실제적인 행동 변화에 나서며, 학업적 성공의 누적은 학사경고 극복에의 자신감을 준다. 점차 스스로에 대한 믿음을 회복하고 학점은 향상된다. 참여자들의 주요 대처 단계는 다음과 같다.



[그림 9] ‘학사경고 드러내기 유형’ 중
‘타인에게 수용되기 유형’의 주요 대처 단계

(3) ‘학사경고 직면하기 유형’의 주요 대처 단계

‘학사경고 직면하기 유형’은 자아개념이 긍정적이고, 학업적 효능감이 높은 편이며, 대학 입학 이전 학업 성공 경험을 스스로의 노력과 능력에 귀인하는 특성이 있었다. 학업 동기나 진로 목표도 비교적 구체적인 편이었다. 이들은 학사경고가 반복된 과정에서 심리적 고통을 상대적으로 덜 겪으며, 자아개념이나 효능감의 손상도 적게 발생한 것으로 보인다. 진로 목표가 다시 학습에 집중하는 과정으로 나아가게끔 영향을 미친 것으로 보인다.

‘학사경고 직면하기 유형’은 참여자들이 1번째 학사경고 후 학업 외 활동에 몰두하며, 상처난 궁지가 일부라도 회복되는 경험을 했는지 여부에 따라 둘로 구분된다.

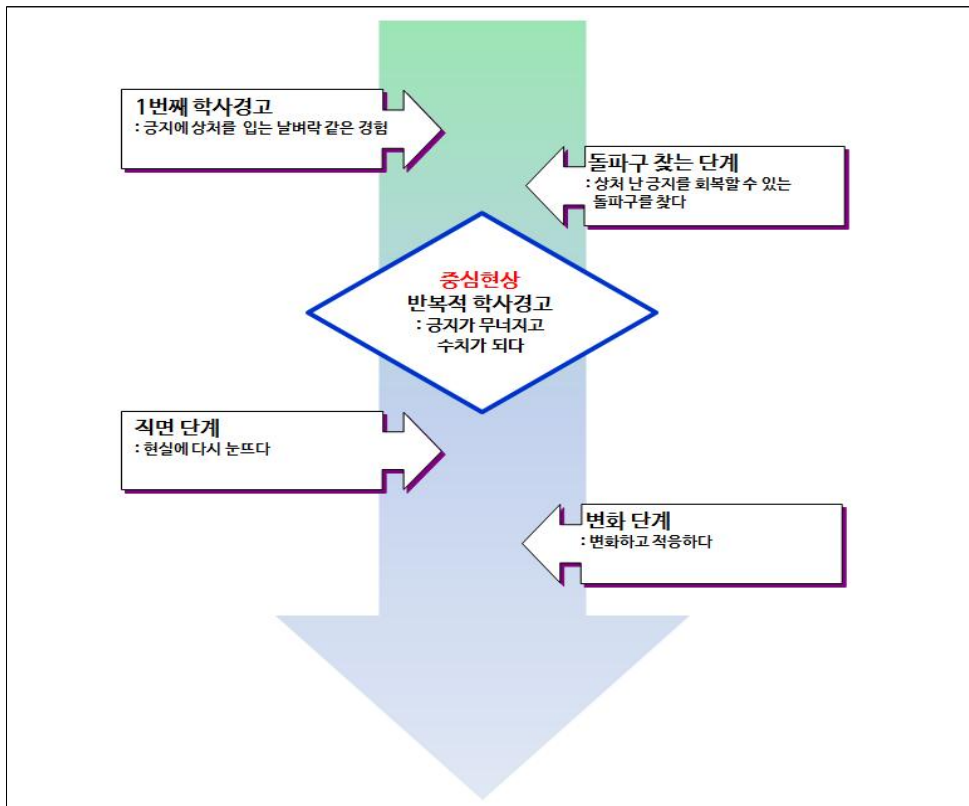
가. ‘유능감 획득 유형’

첫 번째는, ‘유능감 획득 유형’으로, 1번째 학사경고 이후 상처 난 궁지를 일부나마 회복하는 경험을 한 경우이다. 대학 입학 후 학업 실패로 위축되었던 모습이 다소 사라지고, 학업 실패를 극복할 수 있겠다는 자신감도 더해진다. 이들은 용기 있게 학사경고를 직면하며, ‘이대로는 큰 일나겠다’는 생각, ‘그래도 한 번 다시 해보자’는 생각으로 학사경고를 바라본다. 극복을 위한 방법도 적극적으로 찾는다. 학사경고의 원인을 더 이상 통제 불가능한 외부적 요인으로 돌리지 않는다. 학사경고에 대한 합리화도 그만두게 된다. 학사경고의 원인을 개인 내적, 통제 가능한 이유로 귀인하고, 스스로를 변화시키기 위한 노력을 이어나간다. 학업 동기를 다시 찾고, 진로 목표도 구체화한다. 자신의 한계를 수용하고, 아무리 노력해도 고교시절만큼의 뛰어난 학업 성취는 불가능하다는 사실을 받아들이며, 실제적 나에 가까운 이상적 나를 받아들인다. 학사경고는 실패가 아닌 극복 가능한 위기일 뿐이라 생각한다.

나. ‘제도전 유형’

두 번째는, ‘제도전 유형’이다. 비록 1번째 학사경고 후 상처난 공지는 전혀 회복되지 않았지만, 자신이 원래 가지고 있었던 긍정적 자아개념, 학업적 효능감, 구체적인 진로 목표에 힘입어, 학사경고 극복에 제도전하는 유형이다. ‘이대로는 안 된다’라는 자각과 함께 학사경고 사실을 직면하고, 스스로를 변화시키기 위한 행동에 돌입한다. 군대를 가서 스스로를 돌아보기도 하고, 성실한 생활 패턴으로의 변화를 꾀한다. 점점 자신이 변할 수 있다는 자신감을 갖게 되고, 행동적/내적 변화는 학사경고를 수용하고 극복하는 단계로 귀결된다.

‘학사경고 직면하기 유형’ 참여자들의 대처 단계는 다음과 같다.



[그림 10] ‘학사경고 직면하기 유형’의 주요 대처 단계

4) 반복적 학사경고 경험에 대처하는 각 유형 분류

(1) ‘학사경고 회피하기 유형’

이 유형의 참여자들은 학과 선택 시 자신의 의사 반영 수준이 낮은 편이고, 입학 전 대학 생활에 대한 기대가 지나치게 이상적인 유형이다. 어릴 때부터 어찌다보니 공부를 잘 했고, 주변의 기대를 채우기 위해 공부를 해내다 보니, 대학 입학 시에는 어떠한 학과를 전공할지에 대한 확신이 거의 없었다. 대신 학습에서 실패를 회피하려는 특성은 강해, 반복된 학사경고 이후 무력감과 수치심을 많이 느끼고, 학사경고 사실을 주변에 철저히 숨기며, 학사경고를 적극적으로, 지속적으로 회피하려고 시도하는 유형이다. 학사경고를 회피하기 위한 방법으로 다른 활동에 몰두하기도 하지만, 학점 향상, 성취감 획득, 심리적 고통 완화에는 도움이 되지 않는다. 이 유형에 속하는 참여자는 A, B, C, D, I, K, L, M이었다.

참여자 B와 M은 대학 입학 후 인권운동에 몰두한다. 학업 성적은 입학 직후부터 꾸준히 좋지 않았으며, 학사경고의 누적 횟수도 많다. 그럼에도 불구하고 인권운동이 자신의 미래라는 생각에 학업을 여전히 회피하는 모습을 보이고 있다. 부모와의 소통을 아예 단절해서, 참여자 B의 경우에는 학사경고가 누적될수록 부모와 반 년간 연락을 하지 않은 적도 있다고 보고하였다. 답답해하던 부모님이 학과를 통해 참여자에게 연락을 시도하기도 했다. 그러나 학사경고를 스스로 택했다고 말을 함에도 불구하고, 학사경고 누적 후 심리적 고통은 만성화되고 심해졌다. 실제 참여자 M은 자살기도를 하기도 했다고 보고하였다. 참여자 D와 K는 해외로 떠나려는 생각을 하고 있었다. 지금의 삶을 복구할 방법은 없기에, 리셋밖에 답이 없고, 그러려면 외국으로 가야겠다고 말을 했다. D는 여자친구와의 결혼 후 캐나다로, K는 스페인으로의 유학을 꿈꾸었으나, 구체적인 목적이나 진로 계획은 없다. 특히, 참여자 D는 결혼 후 캐나다로 떠나자는 여자친구의 뜻에 그저 따르려는 상태이지만, 스스로의 선택에 확신이 없어, “만약에 캐나다 가서 돌아오더라도 영주권이라도 따서 헬

조선 헬조선 하는데 자식에게 선택권을 줄 수 있잖아요.. 10억 넘게 드는 데 선물이잖아요” 라고 말을 하며, 스스로를 위안하는 모습을 보였다. 참여자 C의 경우에는 성적보다는 나의 성장이 중요하다는, 학교 밖에서 운영되는 심리성장 프로그램에 참여하느라 학기 수업을 통째로 빠지기도 했다. 특히 회피하기 유형은 대학 입학 이전의 성공 경험에 대한 귀인에서 자신의 노력보다는 주변 환경의 도움을 더 중요하게 지각했다. 참여자 D는 어린 시절 학원에 다니지 않았으면 공부를 못 했을 것이라고 단정적으로 말을 하고 있다.

(2) ‘학사경고 드러내기 유형’

학사경고 드러내기 유형은 학사경고 반복 경험 후 심리적 고통을 감당할 수 없어, 주변에 도움을 청하는 유형이다. 또한 학사경고 회피하기 유형에 비해 학사경고 후 학업 외 다른 활동에 몰두하는 수준은 상대적으로 낮다. 먼저 타인으로부터 소외받는 유형에는 F가 해당되며, 수용받는 유형은 E, I, M이 포함된다. I와 M의 경우에는 3회 이상의 학사경고 후 타인에게 수용받기 유형으로 바뀐 사례이다.

F는 고교 시절 아버지가 변호사가 되면 좋겠다는 말에 아버지에게 인정받고 싶어 법대 입학을 꿈꿨다고 했다. 고등학교 시절의 기억은 집, 학교, 도서관만 오간 생활로 가득 차 있으며, 졸릴 때 손톱 밑을 찢러가며 절박하게 공부해봤다고도 보고했다. 그러나 막상 대학 생활에 대해서는 사전 정보가 거의 없었고, 영화에서 나오는 것처럼 학문에 대해 토론하는 생활을 하게 될 것이라 막연히 기대했다. 더불어, 중학교 때 왕따 경험이 있고, 자신의 생각, 정서에 대해서는 누군가와 나눠본 경험이 없다고도 덧붙였다. 학사경고가 반복된 후에 주변 사람들, 특히 가족에게 도움을 청하지만, 가족이 지지적이지 않은데다가, 자신의 표현 방식도 세련되지 못해, 결국 비난받고 소외되는 경험을 하게 된다. 심리적 고통은 커지고 학사경고가 누적되어 제적을 받게 되었다.

반면, E는 가족이 지지적인 편일뿐더러, 청소년 시기 대인관계에서 큰

어려움이 없었다. 친한 친구들에게도 자연스럽게 학사경고 사실을 밝히고, 주변의 위로에 힘을 얻는다. 무력감과 수치심에서 벗어나고, 어느 정도의 학점이면 취업이 가능하다는 선배의 조언에 따라 현실적인 학습 목표를 세우고 노력하게 된다. 참여자 M은 곰팡이 같은 자신이 너무 싫어 자살을 하러 다리로 갔던 날, 다시 돌아서서 평평 울며 친구와 술을 마시며 이야기를 나눴다고 보고했다. 이 날의 경험을 기점으로 참여자 M의 생활이 크게 바뀌었다. 집 안에서 틀어박혀 있던 생활에서 벗어나 학교에 다시 나가고, 친구들과 동아리 활동도 재개했다고 보고했다.

(3) ‘학사경고 직면하기 유형’

학사경고 직면하기 유형은 학사경고 반복 후 학사경고를 비교적 빠르게 직면하는 유형이다. 이들은 학사경고의 원인을 자신의 노력 부족으로 귀인하고 변화하고자 한다. 학과 선택 시 본인의 흥미가 얼마간이라도 반영되었으며, 가족 내에서 신뢰받고 존중받아온 유형이다. 자아개념이 비교적 긍정적이고, 대학 입학 이전의 학업 성공 경험에 대해 자신의 노력 덕분이라 귀인하는 특성을 보인다.

유능감 획득 유형은 1번째 학사경고 후 학업 외 활동에서 성공경험을 하여 자신감이 회복된 유형으로, H, F, L이 포함된다. 참여자 H는 동아리 활동을 성공적으로 해내면서 자신이 뭔가를 해낼 수 있다는 자신감이 생겼다고 보고하였다. F의 경우에는 제적 후 회사에서 근무한 경험이 자신감을 높여, 학사경고를 직면하게 해 준 경우라 본 유형에도 포함시켰다.

재도전 유형은 반복된 학사경고 경험 과정에서는 비교적 무기력하게 시간을 보냈지만, 학사경고를 반복해서 받고 나자 ‘이거 심각하다’라는 생각에 정신을 번쩍 차린 유형이다. 자신에 대한 신뢰감이 안정적이기 때문에, 다시 한 번 내 삶을 위해 노력해보자라는 생각을 하게 되고, 변화를 위한 노력을 시작한다.

이상의 내용을 표로 정리하면 <표 8>와 같다.

〈표 8〉 반복적 학사경고에 대처하는 각 유형별 속성 구분

** 강도 : 차원의 좌측 속성에 가까운 정도에 따라, **매우 강, 강, 중, 양, 매우 약**으로 표기함

*** 학사경고 누적 횟수에 따라 유형이 변화한 4명의 경우, 2가지 유형에 모두 집계됨.

**** (-)로 표시된 참여자는 반복된 학사경고 후 드러나는 속성이 변화하여, 2가지 유형에 모두 집계되었음.

이 경우, (-) 표시된 열의 인과적 조건과, 중심현상, 중재적 조건에 관한 내용은 해당 없음. 작용, 상호작용 전략 내용만 해당됨.

패러다임	영향 요인		학사경고 회피하기 유형	학사경고 드러내기 유형		학사경고 직면하기 유형	
	속성	차원	A, B, C, D, I, K, L, M	타인으로부터 소외받기 유형	타인에게 수용받기 유형	유능감 획득 유형	제도전 유형
				F	E, (I), (M)	(F), H, L	G, J
인과적 조건	학과 선택 시 자신의 의사 반영 수준	높음-낮음	약	매우 약	약	강	강
	입학 전 대학 생활에 대한 기대	실제적- 이상적	약	매우 약	약	보통	보통
	입학 직후 적응의 어려움 수준	높음-낮음	매우 강	매우 강	강	강	강
	학업 외 활동 몰두 수준	높음-낮음	매우 강	약	약	강	약
	1차 학사경고 후 상처 난 공지의 회복 수준	높음-낮음	약	약	약	강	약

작용, 상호작용 전략	반복된 학사경고 후 무력감과 수치심의 수준	높음-낮음	매우 강	강	강	중	중
	반복된 학사경고 후 회피행동의 수준	높음-낮음	매우 강	약	매우 강	약	약
	반복된 학사경고 후 학업 실패 만성화 수준	높음-낮음	매우 강	강	약	약	약
	반복된 학사경고 후 숨기고 고립되는 수준	높음-낮음	매우 강	강	약	약	약
	반복된 학업 실패를 드러내고 도움 받는 수준	높음-낮음	매우 약	약	매우 강	강	강
	반복된 학업 실패를 직면하고 수용하는 수준	높음-낮음	매우 약	매우 약	약	강	강
	목표 다시 찾기 수준	높음-낮음	매우 약	매우 약	보통	강	강
중재적 조건	실패를 회피하려는 성향	강함-약함	매우 강	강	매우 강	약	약
	학습 동기의 특성	수행목표- 숙달목표	강	매우 강	중	중	중
	가족과 관계 지각	긍정적 - 부정적	약	약	강	강	강
	대학 입학 전 학습양식 - 학교 수업 충실도 수준	높음-낮음	약	약	약	매우 강	강
	대학 입학 전 학업 성공 귀인	개인 내-개인 외	약	약	약	매우 강	강

5. 가설적 관계 진술

본 연구에서는 핵심범주를 중심으로 범주들 간의 가설적 상관관계를 도출하였다. 개인 내적인 측면, 상호작용 측면으로 구분하여 기술하였다.

1) 개인 내적인 측면

(1) 대학 입학 전부터 가지고 있는 개인의 특성은 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

가. 개인의 완벽주의적 성격, 독립적이고 고집스러운 성격, 의존적인 성격, 실패에 대한 불안 등은 1번째 학사경고 후 대처 행동에 영향을 미쳐, 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

나. 학습 동기가 수행 목표 지향적인지, 숙달 목표 지향적인지 여부는 1번째 학사경고 후 대처 행동에 영향을 미쳐, 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

다. 대인관계 경험이 부정적일수록, 학사경고 사실 ‘드러내기’에 부정적 영향을 주어, 학사경고 반복 가능성을 높일 것이다.

라. 고교 시절 수업에 참여하던 태도가 불성실할수록 학사경고 반복 가능성을 높일 것이다.

(2) 가족과의 관계를 긍정적이고 지지적으로 지각하는 수준은 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

가. 가족과의 관계를 긍정적이고 지지적으로 지각할수록, 반복된 학사경고를 드러내고 도움을 요청하도록 하여, 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.

나. 가족과의 관계를 부정적으로 지각할수록, 반복된 학사경고를 더 숨기게 되어, 학사경고 반복의 횟수가 증가할 것이다.

(3) 대학 입학 전 대인관계 경험을 긍정적으로 지각하는 수준은 학사

경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

- 가. 대학 입학 전 대인관계 경험을 긍정적이고 지지적으로 지각할수록, 반복된 학사경고를 드러내고 도움을 요청하도록 하여, 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.
- 나. 대학 입학 전 대인관계 경험을 부정적으로 지각할수록, 반복된 학사경고를 더 숨기게 되어, 학사경고 반복의 횟수가 증가할 것이다.

(4) 학사경고 원인의 귀인 방식이 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

- 가. 학사경고의 원인을 개인 내적, 통제 가능하며, 불안정적인 요인에 귀인하는 것이 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.
- 나. 학사경고의 원인을 통제가 어렵고 안정적인 요인에 기인할수록 학사경고 반복의 가능성이 높아질 것이다.

(5) 학사경고를 수치스럽게 느끼는 수준은 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

- 가. 학사경고를 수치스러운 것으로 느낄수록, 주변 사람들에게 드러내는 행동을 가로막아, 학사경고 반복 확률을 높일 것이다.
- 나. 학사경고를 덜 수치스러운 것으로 느낄수록, 주변 사람들에게 드러내고, 이는 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.
- 다. 학사경고를 수치스럽게 느낄수록, 학사경고로 인한 심리적 고통이 심화되어 학사경고 반복 확률을 높일 것이다.
- 라. 학사경고를 덜 수치스러운 것으로 느낄수록, 학사경고로 인한 심리적 고통이 약화되어 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.

(6) 학사경고를 극복 가능한 실패로 인식하는지 여부가 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

가. 학사경고를 극복 가능한 실패로 인식할수록, 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.

나. 학사경고를 극복하기 어려운 실패로 인식할수록, 학사경고 반복의 가능성이 높아질 것이다.

2) 상호작용 측면

(1) 학사경고 사실을 주변에 숨기거나 드러내는 행동은 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

가. 가족, 친구 등 중요한 타자에게 학사경고 사실을 숨기는 것은 대인관계 고립의 수준을 높여 학사경고 반복 가능성을 높일 것이다.

나. 가족, 친구, 상담자, 대학 교수 등에게 학사경고 사실을 드러내는 경험은 수용 경험, 실제적 도움 경험을 통해 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.

(2) 가족, 가까운 사람들의 학사경고 경험 수용 여부는 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

가. 가족, 가까운 사람들이 학사경고 경험을 수용하지 못하는 것은 학사경고 반복의 가능성을 높일 것이다.

나. 가족, 가까운 사람들이 학사경고 경험을 수용하는 것은 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.

(3) 대학 기관, 교수, 가족, 친구의 도움 유무는 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

가. 대학 기관, 교수, 가족, 친구의 실제적인 도움을 받지 못하는 것은 학사경고 반복에 영향을 미칠 것이다.

나. 대학 기관, 교수, 가족, 친구의 실제적인 도움의 받는 것은 추가적인 학사경고 반복의 확률을 낮출 것이다.

6. 연구의 타당성 평가

연구의 성패는 판단할 수 있는 준거는 연구 방법별로 차이가 난다. 질적 연구는 연구자의 주관적인 통찰이나 발견, 해석에 중점을 두기 때문에(박승민, 2005), 질적 연구의 가치를 평가하기 위해서 보다 엄밀한 작업이 필요하다. 본 연구가 질적 연구로서 적합하게 수행되었는지를 평가하기 위해, Guba와 Lincoln(1985)이 제시한 사실적 가치(truth value), 적용가능성(applicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality)의 4가지 기준을 고려하고자 한다. 각각의 개념은 양적 연구에 대한 평가 기준(내적 타당도, 외적 타당도, 신뢰도, 객관성) 등과 평행을 이룬다.

첫 번째로 사실적 가치는 양적 연구 설계에서 내적 타당도에 해당한다. 즉, 연구 과정에서 자료를 수집하고 해석할 때, 다른 요인이 개입되지 않고, 자료 자체를 충실하게 해석하고 서술하는 절차를 진행했는가를 의미한다(Gasson, 2004). 이를 통해 연구가 실재를 정확하게 반영하도록 하는 것이다(박승민, 2005). 참여자들과 지속적으로 연구에 대한 자료를 주고받으며, 검토 받고, 피드백을 받는 과정을 통해 연구의 신빙성을 향상시킬 수 있다. 또한 동료 연구자에게 자료에 대해 소통하고, 연구 참여자와 다른 특성을 가진 참여자에 대해 조사하고, 새로운 정보에 유연하게 반응함으로써 얻어진다. 본 연구에서 연구자는 참여자의 모든 진술 내용을 녹음하고, 원 자료를 반복적으로 확인함으로써, 수집된 자료가 누락되거나 왜곡되지 않도록 하였다. 또한 근거이론으로 논문 작성 경험이 있는 교수 2인 및 논문지도 교수 3인과 함께 수집된 자료와 분석 과정 등을 논의하였으며, 이를 자료 분석에 지속적으로 반영하였다. 마지막으로 추후 면담을 통해 연구를 통해 명명된 개념과 범주가 실재를 잘 드러내고 있는지 연구 참여자에게 검토 받는 과정을 거쳤다. 분석을 마친 후, 자발적으로 참여에 응한 4명의 연구 참여자에게 연구 결과물의 초안을 보여주고, 이에 대한 확인과정을 거쳤다. 주요 평가내용은 다음과 같다.

[참여자 A]

참여자: 학습에 대한 동기, 진로 흥미가 학사 경고를 받는 것에 있어서 영향을 주었다는 것이 타당하다고 생각합니다. 초등학교부터 고등학교의 커리큘럼과 교육방식에 실망감을 느끼고 대학에서 배우게 될 학문과 겪게 될 수업방식에 기대감이 컸는데 입학 후에 대학 수업에도 실망감을 느꼈습니다. 그리고 진로에 대한 막연한 계획도 없었던 것도 수업 내용에 흥미를 느끼지 못하게 하는 요인입니다. 입학 후에 수업에 대한 흥미와 의의를 못 느껴 학교를 잘 안 나오게 되는 측면이 있다고 생각합니다.

[참여자 F]

참여자: 공감이가는 것들이, 대학 학습방식에 적응 못하고 기존 학습방식 유지, 학업 외 영역에 몰두, 낮은 성적을 피하여 과제 회피 같은 회피 성향이 확실히 저에게도 있네요. 사실 저번 주에 조사 끝내서 작성만 하면 되는 걸 과제점수 낮게 나오면 실망할까봐 더 대충해서 낸 게 있고요. ‘다른 활동에 몰두’ vs ‘현 상황을 직면’이라는 두 가지 구분은 굉장히 흥미로운 것 같습니다. 무엇보다 학우들로부터의 고립이 개인적으로는 가장 와 닿습니다.

[참여자 K]

참여자: 학사경고를 받은 횟수별로 겪게 되는 행동이나 감정의 변화를 상세하게 서술하신 것이 좋았습니다. 특히 주변사람들에게 학사경고의 사실을 숨기거나, 혹은 공개하더라도 기대하는 도움을 받지 못하는 경험 등 인간관계에서 나타나는 행동을 서술하신 부분은 제가 경험했던 것과 매우 유사하다고 생각됩니다. 또한 모든 사람들이 첫 학사경고 이후 반복되는 학사경고를 받는 것이 아니기 때문에, 선생님께서 마지막 문단에서 서술하신 것처럼 반복되는 학사경고 이후 이를 극복하려고 노력하는 학생들도 있다는 부분도 포함되어 있기에 첫 번째 학사경고 이후 행동상의 별다른 변화 없이 반복되는 학사경고를 받는 학생들에 대한 이야기에 치우치지 않고, 다양한 행동변화를 고려하셨다는 점이 좋았습니다.

[참여자 L]

참여자: 대학에서의 급격한 생활 변화가 학습 동기 저하로 이어진다는 점이 잘 수용됩니다. 대학을 막연히 학문의 장이라고만 생각하고 전혀 준비되지 않은 상태로 대학 문화를 접하게 되어 학습 방법 뿐 아니라 개인의 가치관에 해당하는 부분에서도 많은 충돌이 있었습니다. 대학 생활 자체에 실망하여 겉돌게 되고, 학업 이외의 다른 곳(아르바이트, 대외활동, 동아리,)에서 만족감을 찾으려고 하며 성적 하락이 된다는 점이 잘 이해가 되었습니다.

두 번째는 적용가능성으로 양적 연구의 외적 타당도나 일반화 가능성과 유사한 개념이다. 연구 결과로 제시된 내용을 다른 맥락이나 대상에 대해서도 얼마나 일반화할 수 있는지에 관한 주제이다. 또한 독자들이 연구 결과에서 자신의 삶에 적용할 만한 것을 발견할 수 있는지에 관한 준거이다. 본 연구에서는 적용성을 높이기 위해, 상위권 학사경고 학생들 중 가능한 전형적인 학생들로 다양하게 참여자를 모집하여 자료를 수집하고자 노력하였다. 또한 연구의 맥락, 과정, 참여자, 연구 참여자의 관계를 논문에서 상세히 밝힘으로써, 독자로 하여금 스스로 일반화 수준을 평가할 수 있도록 하였다.

세 번째는 일관성으로 양적연구에서의 신뢰도(reliability)와 유사한 개념이다. 다른 연구자가 본 연구에서의 연구 절차를 동일하게 따라갈 수 있으며, 이 결과 유사한 연구 결론을 도출할 수 있는지를 의미한다. 이를 위해 본 연구에서는 반구조화된 질문지 작성, 연구 참여자 모집 과정, 자료 수집 절차, 분석 과정을 가능한 상세히 명시하도록 노력하였다.

마지막으로 중립성은 양적 연구에서의 객관성에 해당하는 개념으로, 연구자의 편견이나 개인이 가진 믿음에 의해 연구 결과나 이론이 도출된 것이 아니라, 질적 연구 방법의 절차와 분석 과정을 엄밀히 지킴으로서 참여자들의 경험을 정확하게 드러내고 있음을 판단하는 준거이다(Gasson, 2004). 즉, 자료의 특성이 객관적으로 드러나야 함을 의미한다. 이는 앞서 제시된 신빙성, 적용성, 신뢰도를 충분히 확보했을 때 획득되어지는 것이다. 본 연구에서는 연구자의 편파적 관점이나 생각에서 연구

결과를 도출한 것이 아니라는 사실을 확보하기 위해, 근거이론 연구 방법의 절차와 분석 과정에서 참여자들의 경험이 생생히 드러나도록 고민하였다. 또한 근거이론연구 방법 전문가 및 지도교수들과의 자문을 통해 확인가능성을 향상시켰다.

V. 논의

본 연구는 상위권 대학에서 학사 경고를 반복해서 경험하는 학생들의 경험을 탐색하고 경험과정과 관련된 요소를 이해하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구의 목적 하에서 도출된 결과를 요약하고, 본 연구가 갖는 시사점을 선행 연구와 관련지어 논의하고자 한다.

1. 핵심범주 : 자신의 긍지를 지키기 위한 마지막 선택으로서, 현실에서 눈을 가리고 달아나기

근거이론 연구에서 핵심범주란 해당 연구가 무엇에 대한 연구인지를 집약적으로 축약해서 도출하는 것이다. 본 연구에서의 핵심 범주는 ‘자신의 긍지를 지키기 위한 마지막 선택으로서, 현실에서 눈을 가리고 달아나기’로 나타났다. 이는 학사경고가 반복되고 만성화되는 과정에 관한 내용으로, 선행 연구에서 두드러지게 나타나지는 않았던 독특한 양상이 드러난 것으로 보인다. 특히, 두 가지 관점에서 그러한데, 첫째는 상위권 대학에서 학사경고를 반복해서 받으려는 학생들이 자신의 긍지를 지키려는 의도를 가진다는 점, 둘째는 현실에서 눈을 감고 회피한다는 점이다.

상위권 대학에 다니면서 학사경고를 반복해서 받은 참여자들은 자신이 실패했다는 사실을 직면해야 했으며, 실패를 받아들여야만 했다. 이들은 고교 시절까지 최상위권의 성적으로 늘 빛나고 주목받아 왔었다. 자신은 유능하고 똑똑한 학생, 공부를 잘하는 학생이라는 자부심을 가지고 살아왔다. 상위권 대학에 입학한 것은 이러한 자신의 긍지를 정점으로 끌어올려 준 일이었다. 그러나 입학 후 경험한 현실은 반복적 학사경고였다. 현실을 지켜보면서 자부심이 무너져 내렸다. 존재감이 흔들리고, 평생 처음으로 능력이 부족한 사람으로 살아가야 하는 현실을 마주친 것이다. 부족한 자신을 스스로 받아들일 수 없어, 현실을 회피하려는 모습을 보

인다.

상위권 대학생이 학사경고를 반복 경험하면서 겪는 이러한 심리 내적인 변화는 유능감과 자아가치라는 측면에서 살펴볼 수 있다. 유능감(competence)은 자신을 둘러싼 환경과 효과적으로 상호작용할 수 있는 개인의 역량에 대한 인식이며(Heath, 1977), 사회적으로 가치 있는 역할을 능숙하게 해낼 수 있다는 지각(Fisher, 1978)이다. 유능감에는 여러 가지 요소가 영향을 미치는데, 학령기에 경험하는 학업 성취 영역에서의 성공이 대표적이다. 즉 뛰어난 학업 성취는 부모, 교사, 주변 또래부터의 지지와 인정을 끌어내어, 개인의 유능감을 크게 향상시킨다(Schwartz et al., 2008). 나아가 성취 상황에서의 유능감은 자아가치감과의 관련이 있기 때문에, 유능함에 대한 지각은 스스로 가치 있는 사람이라는 인식으로도 연결된다(Harter, 1985).

상위권 대학에 재학 중인 학생들은, 중고교 시기 내내 우수한 학업 성적에 대해 지속적인 강화와 피드백을 받으며 자라왔다. 이 과정에서 스스로 학업적으로 유능하고 가치있는 사람이라는 생각을 하며 자라게 된다. 높은 수준의 유능감과 자아가치감을 가지고 살아왔던 상위권 대학 학생들은 반복된 학사경고를 경험하면서, 자신이 더 이상 유능하지 않다는 사실을 깨닫게 된다. 유능한 학생으로서의 궁지가 무너지고 스스로의 존재 가치에 불안을 경험하게 된다.

자아가치감과 관련하여, 학사경고를 반복해서 받는 학생들의 회피적 행동을 이해해 볼 수 있다. 자아가치이론에 따르면, 개인은 자신의 자아가치를 보호하기 위해 노력하며, 실패 상황에서도 긍정적인 자아 이미지를 유지하려고 한다. 이러한 양상은 특히 실패 상황에서의 회피적 행동에 대해 잘 설명해준다. 실제 학업 실패로 개인 내적 고통이 심해지는 상황에서 학사경고를 반복해서 받는 상위권 대학의 학생들이 보이는 특징적인 대처 양상은 회피였다. 학업을 회피하고, 현실을 외면하는 것이다. 자아가치이론에서는 개인이 노력을 많이 하고도 실패를 했다고 생각하기보다는, 노력을 하지 않고 다른 이유 때문에 실패한 것이라고 변명하는 것이 자신의 가치를 유지하는데 도움이 된다고 본다. 따라서 자기

가치를 손상시키지 않기 위해, 실패의 확률이 높은 상황에서 학습을 회피하는 행동을 하게 된다(Covington, 1992).

학업우수학생의 학업 실패 경험과 관련하여, 일부 선행연구에서는 학업우수학생들이 일반 아동에 비해 성적 하락 상황에서 학업 실패를 더 건설적으로 극복해낸다고 보기도 한다. 황매향 등(2009)의 연구에서 학업우수아들은 성적 하락 상황에서 실패의 원인을 즉각적으로 분석하고, 자신의 노력 부족으로 학업 실패를 귀인하여, 학업 행동을 바꿈으로서 성적을 향상시키는 경향이 있는 것으로 확인되었다. 그러나 본 연구에서 학사경고를 반복해서 경험하는 학생들의 대처 양상은 이와 달랐다. 참여자들은 학업 실패 상황에서 실패를 외면하고 부정적 정서에서 벗어나기 힘들어했다. 서울대학교의 학생들을 대상으로 연구를 진행한 김명찬(2013)의 연구에서도 유사한 대처를 확인할 수 있었다. 참여자들은 1번째 학사경고 후 비참해지지 않으려 허세를 부리고, 일부러 공부를 안 하며, 학업 실패에 대한 다른 이유를 대는 모습이 확인되었다. 이들은 자포자기하고 회피하며 최소한의 것도 하지 않으려고도 하였다. 황매향 역시 일부 학업우수학생 중에서는 실패에 크게 좌절하여 현실을 회피하는 학생이 있음을 언급하였다.

2. 상위권 대학생의 반복적 학사경고 경험 과정

1) 중심현상 전 단계 : 대학교 입학 시기

본 연구에서 중심현상이 발생하기 전 단계이자, 중심현상에 영향을 미치는 인과적 조건으로 ‘모두가 꿈꾸는 명문대에 지원하다’, ‘입학 직후 자유로움과 무너진 기대 사이를 오가다’, ‘더 이상 전력투구해야할 의미의 상실’, ‘1번째 학사경고 : 공지에 상처를 입는 날벼락 같은 경험’, ‘상처 난 공지를 회복할 수 있는 돌파구를 찾다’가 도출되었다.

대학교 진학은 개인이 속한 체계에 중대한 변화가 발생하는 ‘생태학적 전환’에 해당한다(Bronfenbrenner, 1979). 생태학전 전환은 개인의 불안을

고조시키고, 상호작용의 민감성을 높인다. 일종의 도전이며, 반드시 적응을 해야 하는 과정이다. 상위권 대학에 입학한 학생들 역시 개인 내적, 외적으로 여러 가지 도전에 직면하게 된다. 이전에는 입시위주의 고등교육 체계 내에서 학업에 몰입하던 중, 고교 시절을 보내다가, 대학 진학 후 갑작스러운 변화를 경험하게 되었다. 자유롭게 지낼 수 있는 시간이 갑자기 늘어나고, 생활과 학습 모두 자율적으로 해내야 하며, 학습 내용과 방법도 크게 변화하였다. 이전에는 공부만 하면 되었다면, 이제는 다양한 영역의 활동에 관여할 수밖에 없게 되었다. 이는 학습과 생활 전반에서 어려움을 초래한다.

나아가 참여자들은 대학 생활에 대한 이해가 크게 부족한 채로 입학했다. 막연히 명문대에 입학하면 장밋빛의 환상적인 생활이 펼쳐질 것이라고 기대했다. 누구나 꿈꾸는 명문대이기에 더욱 그러하였다. 그러나 기대와 다른 대학 생활을 맞닥뜨리고, 낙담하였다. 실망감에 학과 공부를 등한시하고, 전공 사람들과 잘 어울리지 않거나, 학교 밖 활동에 몰두하기도 한다. 전공을 바꿀 생각을 하기도 한다. 이는 많은 신입생들이 경험하는 것으로, 오영재(2006)는 낭만적인 캠퍼스 생활을 기대하며 입학한 대학 신입생 중 70%가량이 대학 생활에 실망하여 입학을 후회하거나 대학을 그만둘 생각을 한 적 있다고 보고하기도 하였다.

특히 명문대라는 이유만으로 대학과 학과를 선택한 참여자들이 입학 후 경험하는 어려움의 수준이 높았다. 대학생들의 대학 및 학과 선택 과정이 대학 생활 적응과 상관이 있음이 이미 여러 선행 연구에서 확인된 바 있다(장광원, 2011) 특히 대학 명성만을 중요시하며, 학과나 적성에 대해서는 타협한 상태로 대학을 선택한 경우에는 학과 만족도와 대학 생활 적응도가 전반적으로 낮아지는 것으로 확인되었다(임수영, 2013; 황매향, 2002). 이는 곧 누구나 바라는 대학이라는 이유를 우선하여 입학을 결정한 상위권 대학 학생들의 대학 적응이 어려울 수 있음을 시사하는 것이다.

대학 공부에 불성실해지면서 1번째 학사경고를 받게 된다. 궁지에 상처를 입는 날벼락 같은 경험이었다. 이상적 자기, 의무적 자기와 실제적

자기가 다르다는 것을 처음으로 경험한다. 그러나 참여자들은 첫 번째 학사경고 이후에도 여전히 학업에 불성실한 모습을 보인다. 또한 어느 정도 열심히 해야 성적이 오를지도 모르겠지만, 학업 외 다른 일들은 내가 좀 더 쉽게 잘 할 수 있는 것으로 느껴진다. 게다가 고교 시절까지 마음껏 못해본 다양한 활동들이 매력적으로 느껴지기까지 하는 것이다. 이들은 학업 외 활동에서 흥미와 가치로움을 느끼고, 새로운 목표를 정해, 학업 외 활동에 몰두한다. 성공하고 인정받기 위해 많은 노력을 들인다.

학사경고를 받아들이기 어려웠던 참여자들은 상처 난 자존심을 회복하고 다시 유능감을 얻기 위해 학업 외 다른 활동에 몰두하게 되는 것이다. 유능감은 자신이 얼마나 가치로운 사람인지에 대한 평가도 포함하기 때문에(Harter, 1978), 스스로의 존재 가치를 찾기 위해, 학업이 아닌 다른 영역에서의 유능감을 획득하고 싶어지는 것이다. 유능감은 비단 학업 분야에만 달성 가능한 것은 아니다. Harter(1985)에 따르면, 학업, 사회, 신체, 전반적 자아가치뿐만 아니라, 행동, 우정, 사랑, 직업 능력, 도덕성, 창의성, 유머감각, 부모관계, 배려심, 부양자로서의 책임, 가사관리 영역 등 역시 유능감에 영향을 미치는 요소라고 보았다.

이상에서 논의한 일련의 과정은 개인이 대학 내의 학문적 체제와 사회적 체제의 규범을 잘 모르고, 기존 자신이 가지고 있던 특성을 고수함으로서, 대학 생활에 통합되지 못하는 현상으로 볼 수 있다. 대학생의 학업 지속에 관해 연구한 Tinto(1975)에 따르면, 개인의 특성과 대학의 학문적, 사회적 체제의 특성 간의 조화, 즉, 일치 정도가 학생들의 대학 교육에 대해 헌신하는 수준을 결정한다. 즉, 학생이 대학에 통합되는 수준이 높을수록 학업을 더 잘 지속하고 몰두하게 되지만, 대학 체제의 요구에 부응하는 것에 스트레스를 경험할수록 통합 과정에서 어려움을 겪게 된다고 보았다. 대학 체제에 대한 통합 수준이 떨어질수록, 학생들은 학업 외 다른 활동에 더 몰두하거나, 혹은 학습을 중단하는 모습을 보인다. 즉, 대학 체제에서 요구하는 내용을 적절히 수행하려는 동기가 떨어지는 현상으로 나타나는 것이다. 즉, 참여자들이 대학 입학 후 학업에

불성실하며, 다른 활동에 몰두하는 행동에 대한 설명이 가능하다. 이러한 행동은 다시 대학 체제에 대한 통합 수준을 더욱 떨어뜨려, 부적응적 행동의 수준을 심화시키게 되는 상호 순환적 영향을 주고받게 된다.

이는 뒤르켐의 비용-이윤 분석 이론의 측면에서 설명이 가능하다(김형수, 2001 재인용). 참여자들은 자신이 좋은 성적을 얻기 위해 들여야 하는 비용, 예컨대, 시간, 학업적 실패에 대한 부담감, 전공에 대한 불만족감 등에 비하여 얻게 되는 이유 즉, 만족감, 유능감 등이 적다고 보고, 좀 더 비용 대비 이윤이 높아 보이는 다른 활동을 찾아 나선 것으로도 볼 수 있다. 학업 외 활동에 몰두하느라 학업 불성실은 심화되고, 이는 두 번째 학사경고로 이어지게 된다.

앞서 제시된 논의를 바탕으로, 반복적 학사경고에 대처하는 유형별로 의미 있는 상담 및 교육적 개입 방안에 관해 논의하고자 한다. 각 유형별로 특징적인 부분을 구분하여 살펴보는 이유는, 상위권 대학에서 반복적으로 학사경고를 받는데 관련 있는 인과적 조건의 수준은 조금씩 달랐기 때문이다.

‘학사경고 회피하기 유형’은 학과 선택 시 자신의 의사 반영 수준이 낮고, 입학 전 대학 생활에 대한 기대가 지나치게 모호하고 이상적이어서, 입학 직후 지속적으로 적응의 어려움을 호소하였다. 입학 전 가지고 있었던 대학 생활에 대한 기대와 현실 간의 간극을 받아들이기 어려워하며, 대학을 멀리하는 모습을 보였다. 이러한 일련의 경험은 대학이라는 새로운 집단에 통합되는데 어려움을 겪는 것으로 볼 수 있다. 집단에 대한 통합 수준을 높이기 위해서는 개인이 자신이 속한 집단의 도덕적 가치를 받아들이며, 집단에 대한 친화가 충분한 수준으로 향상될 필요성이 있다(Tinto, 1975). 이를 위해서는 대학 환경 특유의 규칙과 가치를 알고 받아들이며, 교수와 전공 친구들과의 상호작용 수준을 높여야함을 의미한다(김형수, 2001). 따라서 상담자는 학사경고를 반복 경험하는 상위권 대학 학생들이 대학 체제와 관련된 정보를 주변 사람들과의 관계를 통해 얻어 나가며, 대학에 통합될 수 있는 기회를 늘려나가게끔 도울 필요가 있다.

또한 ‘학사경고 회피하기 유형’은 다른 유형에 비해 1차 학사경고 전후로 학업 외 활동에 적극적으로 몰두하는 모습을 보였다. 그러나 학업 외 다른 활동에 몰두하는 과정이 오히려 학사경고 반복에 악영향을 미쳤다. 많은 시간과 에너지를 학업 외 활동에 들임으로서, 자연스럽게 학습에 대한 몰입 수준은 저하시켰다. 나아가 학업 외 활동에서도 유능감을 얻지 못할 경우에는 자아개념의 손상과 효능감 저하로 이어져, 학사경고로 인한 심리적 고통이 심화되고, 학습의 어려움이 만성화되는 결과로 이어졌다. 그러므로 상담실에 찾아오는 내담자로 하여금 현재 학업 외 다른 활동에 몰두하고 있을 경우, 이러한 노력이 현실을 회피하려고 하는 행동일 수 있음을 알아차리도록 하는 것이 도움이 될 것이다. 만약 학생 개인에게 의미가 큰 활동이라면 학업과 병행해서 지속하는 방법을 함께 고민하는 것도 도움이 될 것이다.

‘학사경고 드러내기 유형’은 ‘타인으로부터 소외받기 유형’과 ‘타인에게 수용받기 유형’으로 구분된다. 전자의 경우, 다른 유형에 비해 학과 선택 시 자신의 의사 반영 수준이 특히 낮았다. 즉, 명성 있는 학교와 학과를 추천하는 주변의 기대에 따라 진학할 학과를 선택하였다. 이와 관련하여 임수영(2013)의 연구가 시사하는 바가 크다. 임수영은 명성 있는 학교에 진학하기 위해 흥미, 적성을 타협한 학생과 흥미, 적성을 추구하기 위해 학교 지위를 타협한 학생들 집단 간에 대학 적응도와 성적에서 유의미한 차이가 있음을 확인하였다. 또한 자신의 전공과 흥미적성이 불일치할수록 대학 부적응이 심화된다는 선행 연구를 고려할 때(박희인, 구자경, 2011), 대학 진학 결정 과정에서 자신의 흥미적성을 간과한 ‘타인에게 소외받기 유형’의 대학 생활 적응이 어려워질 가능성이 높음을 짐작할 수 있다. 이는 전공과 흥미적성간 불일치가 높은 신입생들에 대한 예방적 차원의 개입이 필요함을 시사한다. 자신의 흥미적성을 뒤늦게 탐색하고 대학 공부에 대한 회의에 혼란을 경험하는데 많은 시간을 낭비하지 않도록, 효율적으로 학과 적응 및 진로 탐색을 지원할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다.

‘타인으로부터 소외받기 유형’은 ‘학사경고 회피하기 유형’과 마찬가지로

로 대학 입학 전 기대와 입학 직후 어려움의 수준 모두 높은 것으로 나타났다. ‘학사경고 드러내기 유형’ 중 ‘타인에게 수용받기 유형’ 역시 반복적 학사경고과 관련 있는 인과적 조건에서는 ‘타인으로부터 수용받기 유형’과 유사한 속성을 드러냈다.

‘학사경고 직면하기 유형’은 다른 유형에 비해 상대적으로 학과 선택 시 자신의 의사 반영 수준이 높고, 입학 후 적응의 어려움 수준이 덜했다. 황매향, 김계현(2003)의 연구에 따르면, 많은 학생들은 대학 지원시에 이미 자신의 흥미 분야에 따라 전공과 대학을 결정한다. 즉, 이미 자신이 진학하고자하는 분야를 결정한 상태에서 대학의 명성에 따라 순차적으로 지원하고, 합격한 대학 중 가장 명성이 높은 대학에 진학하는 것이다. ‘학사경고 직면하기 유형’은 이러한 유형에 해당한다고 볼 수 있다. 이러한 대학 진학 의사 결정 과정은 대학 입학 후 진로에 대한 혼란을 줄여주고, 흥미적성을 탐색하는 시간을 단축시켜 준다. 따라서 반복적 학사경고 극복을 위한 지원에서, 다른 유형과 다른 이들의 특성을 분별하여, 적절한 조력 방법을 제공할 필요가 있다.

2) 비판 단계

학사경고를 반복적으로 경험한 후 참여자들은 비판 단계에 접어든다. 비판 단계에 포함된 참여자들의 작용/상호작용 경험의 내용은 ‘무력하고 수치스러운 나를 절감하다’, ‘누적된 좌절에 희망을 잃다’이다. 학사경고를 반복해서 받게 된 참여자들은 스스로 무능력하고 수치스러운 존재로 지각한다. 학사경고가 더 이상 변명할 수 없는 명백한 실패로 인식되며, 실패를 야기한 스스로의 자아개념이 부정적으로 변화한다. 이는 학업 우수아가 학습 실패를 경험할 때 자아개념의 손상을 보일 수 있다는 선행연구의 보고와도 일치한다(황매향 외, 2009). 자아개념은 ‘타인과 자신의 비교’ 전략을 통해 형성되거나 영향을 받는다. 특히, 현재 다수의 학자들이 자아개념이 학업성취와 상당한 관계가 있음에 동의하고 있으며, 학업성취가 자아개념에 영향을 준다는 상향적 관점에 주목한다(Marsh &

Craven, 2006). 이는 곧 학업성취도의 하락은 학업우수아의 자아개념에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 실제 학사경고를 경험한 참여자들은 학사경고를 받은 직후 스스로에 대해 무능하고, 부끄러우며, 부족한 사람으로 인지하는 모습을 보였다.

반복된 학사경고 이후에 참여자는 학점을 올리려 다시 노력해보지만, 선행 전공 지식의 부족과 생활 습관의 문제 등으로 좌절은 쌓여가고, 점점 희망은 잃어간다. 반복된 실패는 참여자를 무기력하게 만든다. 실패가 학습되어 무기력해지는 것이다. 학습된 무기력 이론에 의하면, 인간은 통제할 수 없는 상황에 직면하면 무기력해진다. 또한 자신감이 낮아지고, 우울, 두려움, 불안과 같은 부정적 정서를 느끼고, 책임감은 저하된다. 이는 학사경고를 반복해서 받는 학생들의 학업 동기가 낮아지고 무기력해지는 모습을 설명해준다. 이 같은 현상은 김형수(2001)의 연구에서 상위권 대학의 학생들이 학업 부진을 경험하는 과정에서 학업 목표가 유의하게 불분명해진다는 사실로 확인된 바 있다.

나아가 개인이 미래의 결과를 통제하지 못할 것이라는 예측을 하게 되면, 실제로는 통제 가능한 상황임에도 불구하고, 상황을 변화시키려는 동기가 저하된다는 점을 설명한다(Hiroto & Seligman, 1975). 즉 학습된 무기력에서는 통제 가능한 상황인지 여부를 어떻게 판단하는가에 영향을 미치는 개인의 귀인 방식이 중요한 것이다(Dweck, Reppucci, 1973). 학사경고를 받은 학생들은 학업 실패의 원인으로 스스로의 무능력과 게으름을 비난하고 학사경고에 기여한 학업적 능력, 전공 불만족, 경제적 어려움 등이 쉽게 바뀌지 않을 것이라는 비관적인 생각을 한다(Sage, 2010). 실제로는 학습에 충분한 노력을 들이지 않고, 필요한 학습 전략을 습득하지 않아서 학업 저성취가 일어난 것이라고 볼 수 있지만, 귀인의 오류가 일어나 무기력이 심화되는 것이라 볼 수 있다.

비판단계와 관련하여 상담 및 교육적 개입방안을 제안하면 다음과 같다. ‘학사경고 회피하기 유형’과 ‘타인에게 수용받기 유형’이 반복적 학사경고 후 경험하는 무력감과 수치심의 수준이 타 유형에 비해 높았다. 이와 관련하여, Ellis(1973, 1977)는 자신의 대한 평가 자체가 역기능적인 결

과를 초래할 수 있다고 보았다. 특히, 어떤 방식이든 자신에 대한 부정적인 비판이나 평가, 실패나 거부 경험은 개인을 위축시키고 부적절감을 경험하게 만들 수밖에 없다(Ellis). 따라서 상담자는 상위권 대학에서 학사경고를 반복적으로 경험한 학생들로 타인의 반응에 기대어 자신의 가치감을 증명하려고 하는 노력과 이에 따른 자기 비난을 멈추도록 도울 필요가 있다. 나아가 이를 통해 자신이 통제할 수 없는 문제들에 지나치게 애쓰지 않으며, 자신의 약점과 장점을 수용하고, 자신이 처한 현실을 인정하고 직면할 수 있게 될 것이다.

3) 회피 단계

학사경고를 반복 경험한 학생들은 자신이 도저히 어찌할 수 없을 것 같은 상황과 예정된 실패를 지켜볼 자신이 없어, 눈을 가리고 현실에서도망치는 길을 택한다. 회피하는 모습을 크게 둘로 구분된다. 첫째는 학사경고를 반복해서 받은 현실 자체를 회피하는 것과, 두 번째는 학사경고와 관련하여 주변 사람들을 회피하는 것이다.

현실을 회피하려는 특성은 학사경고 학생들에 대한 선행 연구에서 여러 차례 확인된 바 있다. 현재승 (2016)의 연구에서 1번째 학사경고에 대한 대학생의 대처 행동으로 ‘외면함’이라는 범주가 도출되었다. 자신의 성적이 낮은 사실을 부정하며, 받아들이지 않으려 하고, 생각하지 않으려 하고, 변화하지 않으려 하는 점을 의미한다. 박종향 등(2017)의 연구에서 역시 학사경고를 한 번 받은 학생들이 아예 휴학을 하거나 군대라도피를 하는 모습을 보인 점이 확인되었다. 이정례 등(2016)의 연구에서도 뜻대로 되지 않으면 금세 포기하거나, 자신에 대해 비난을 지속하면서도 변화에의 동기는 낮고, 오히려 게임과 아르바이트로 시간을 보내는 회피적 태도가 확인되었다. 이상에서 제시된 학사경고 학생들의 회피적 행동은 1회 학사경고를 경험한 학생들에게서 도출된 결과이지만, 본 연구에서 2회 이상 경험한 학생들에게서도 마찬가지로 나타나는 모습으로 보인다. 오히려 학사경고 횟수가 누적될수록 회피적 행동이 심해지는 모

습이 나타나기도 했다. 처음에는 성적을 확인하던 학생도, 학사경고가 누적될수록 학점에 대해 신경 쓰지 않으려 하고, 심지어 자신이 제적을 당한 것인지 몰랐던 경우도 있었다.

학사경고를 반복 경험한 학생들은 주변 사람들에게 학사경고 사실을 철저히 숨기고 고립되는 모습을 보였다. 이러한 행동은 낙인이론을 통해 이해가 가능하다. 학사경고를 받은 학생들은 자신이 일탈행동을 저질렀으며, 사회로부터 낙인되었다고 지각한다. 학사경고 이후 이어지는 일련의 사회적 제재는 기회구조와 대인관계에서의 소외뿐만 아니라, 개인의 자기개념(sense of self)을 변화시켜, 스스로를 부정적으로 평가하게 만든다(Lemert, 1972). 또한 추가적인 사회적 불이익을 피하기 위해 주변 사람들에게 낙인 사실을 숨기고 고립된 생활을 하는 것이다. 낙인으로 지각하는 수준은 개인이 속한 사회에 자부심을 얼마나 느끼는가와도 관련이 있다. 즉, 개인이 자신에게 사회적 제재를 부여한 사회의 구성원임을 스스로 확신할수록, 혹은 그 사회에 대한 자부심을 강하게 경험할수록, 자기낙인화 과정으로 인한 자기개념의 변화, 자아존중감이나 효능감의 변화는 심각해진다(Corrigan & Watson, 2002). 참여자들은 대부분 자신이 속한 명문대라는 환경에 큰 자부심을 경험했다. 어디를 가더라도 대학 이름만 말하면 인정받는다고 말을 하며 자부심을 표현했다. 이러한 자부심이 학사경고학생들의 낙인화 과정을 촉진시켰으리라 볼 수 있다.

또한 최근 다루어지고 있는 낙인의 개념 중 학사경고 학생들과 관련해서 주목할만한 것은 숨길 수 있는 낙인(Concealable Stigma)이다. 숨길 수 있는 낙인은 개인의 의지에 따라 주변 사람들에게 알리지 않을 수 있는 낙인으로, 사회적 상호작용에서 당장은 눈에 띄지 않는 낙인을 의미한다(Quinn, 2006). 즉, 숨길 수 있는 낙인을 가진 사람들은 자신이 다른 사람들에게 숨기기로 선택한다면, 정상처럼 보이기를 선택할 수 있다(Goffman, 1963). 학사경고는 자신이 마음만 먹으면 다른 사람에게 알리지 않을 수 있는, 숨길 수 있는 낙인에 해당하기 때문에, 학사경고 사실을 드러내지 않은 참여자의 수가 많았던 것으로 보인다. 그러나 낙인을 숨기게 되면서, 겉으로는 낙인을 받지 않은 사람인 것처럼 상호작용하기

위해 내적인 고통은 더욱 커지게 된다. 거짓말을 하고 있다는 사실을 들
키지 않기 위해 점점 사회적 상황에서 철수하게 된다. 또한 자신과 같이
학사경고를 경험하는 사람들을 만나지 못하고 혼자 고립되기 때문에
(Frable et. al., 1998), 부정적 자기 지각과 심리적 고통이 가속화된다
(Patishnock, 2012). 위로와 지지가 필요하지만, 낙인에 대한 우려 때문에
충분한 도움을 요청하지 못하는 모습을 보이게 된다.

회피 단계와 관련해서는 ‘학사경고 회피하기 유형’ 과 ‘타인에게 수용받
기 유형’에 주목할 필요가 있다. 이들이 반복적 학사경고를 회피하는 수
준이 다른 유형에 비해 높은 것으로 확인되었기 때문이다. 학사경고를
반복적으로 받은 상위권 대학 학생들은 자기가치감을 유지하기 위해 학
업에 노력을 들이지 않게 된다. 나아가 학사경고를 받은 사실 자체를 외
면하고 회피하는 모습이 확인되었다. 학교상담자가 지각한 학교상담의
효과요인을 살펴본 유정이, 홍지영, 김진희(2015)의 연구에 따르면, 상담
자가 내담자로 하여금 스스로 생각해볼 수 있도록 기다려주거나 질문을
하면서, 학생 스스로 자신의 행동과 마음을 이해할 수 있도록 돕는 것이
상담 효과를 가져오는 하나의 요인이라 정리하였다. 즉, 상담실에서 내
담자 스스로 자신의 행동, 인지, 정서를 돌아볼 수 있도록 적절한 질문
을 통해 함께 이해하려는 노력이 필요할 것이다.

또한 반복적으로 학사경고를 경험한 것을 낙인으로 지각하지 않고, 이
를 주변에 드러내고 수용 받고 도움 받을 수 있도록 하는 개입이 필요하
다. 학사경고를 받은 학생들은 충격에 휩싸인다. 부끄럽고 잘못된 일을
저질렀다는 생각에 빠진다. 상담자나 주변인들은 학사경고가 대학 적응
과정에서 누구나 경험할 수 있는 일이며, 극복을 통해 성장할 수 있는
기회임을 인식시켜야 한다. 또한 혼자서 학사경고 사실을 끌어안고 있는
것이 얼마나 심리적 고통을 가중시키는지 이해시키고, 주변에 적절하
게 드러냄으로써 실제적 도움을 받을 수 있는 방법을 함께 강구할 필요
성이 있다. 이와 관련하여, Corrigan(2001)의 연구가 시사하는 바가 큰데,
낙인을 감소시키는 전략으로서 낙인에 대한 잘못된 신념을 수정하는 교
육과 함께 과거 유사한 실패에서 극복한 사람의 사례를 접하는 것이 효

과가 큰 것으로 확인되었다.

4) 절망 혹은 드러내기 단계

회피 단계에 이어 참여자들은 절망에 빠지기도 하고 다른 사람에게 자신의 학업 실패를 드러내기도 한다. 이를 절망 혹은 드러내기 단계로 요약할 수 있다.

먼저 절망 단계와 관련하여, 참여자들은 낙인에 대한 우려 때문에 주변에 학사경고를 반복해서 받은 사실을 계속해서 숨기거나, 혹은 스스로 회피하는 행동을 이어나간다. 고립은 심화되고 심리적 고통은 점차 만성화된다. 변화하지 않는 행동으로 상황은 악화되어 가고, 무기력해지고 우울감에 빠져든다. 절망에 빠져드는 절망 단계이다.

학사경고를 반복해서 받는 경험은 실제적 자기와 이상적 자기/의무적 자기 간의 불일치로도 설명할 수 있다. 학업성적이 우수한 학생일수록, 좋은 성적을 얻는 것이 반드시 해내야만 하는 것이 된다(김명찬, 2013). 주변의 강화와 인정을 받는 과정에서 ‘나는 늘 최고의 성적을 받아야만 한다’라는 인식이 생기기 때문이다. 그러나 대학 입학 후 경험하는 실재는 기대와 달랐다. 우수한 학생들만 모인 집단에서 최고의 성적을 거둔다는 것은 사실상 어려운 일이다. 이러한 현상은 실재 맞닥뜨려야 하는 자기와 이상적으로 기대하는 자기, 혹은 반드시 달성해야하는 자기의 모습에 괴리가 생긴 것으로 볼 수 있다.

자기 불일치에 관해 연구한 Higgins는 자기에 대한 개념을 이상적 자기, 의무적 자기, 실제적 자기로 구분하여 정리하였다. ‘이상적 자기’와 ‘의무적 자기’를 나눈 기준은 완벽한 자기에 대한 바람의 강도가 얼마나 강하냐로 볼 수 있다. 개인의 바람 수준이라면 그것은 이상적 자기(ideal-self)에 해당하지만, 반드시 자신이 달성해야 한다고 굳게 믿는다면, 이는 의무적 자기(ought-self)에 해당한다고 본 것이다. 실제적 자기와 이상적 자기 사이의 괴리는 실망감, 불만족, 좌절의 감정을 불러일으키며, 실제적 자기와 의무적 자기 간의 간극은 죄책감, 초조감 등을 유

받는다(Higgins). 특히 자신에게 중요한 타인의 관점에서, 이상적 자기 모습에 도달하지 못한다면 수치심, 당혹감을 경험하며, 의무적 자기 모습에 도달하지 못할 경우에는 분노, 두려움, 공포 등을 경험하게 된다(Higgins, 1989).

요약하자면, 참여자들은 늘 좋은 학업성적을 얻어야만 하는 의무적 자기, 이상적 자기와 학사경고를 반복해서 받는 실제적 자기 간의 간극을 경험하고, 실망감, 수치심, 좌절감, 죄책감을 느끼는 것이다. 학사경고가 반복되고 학업 실패가 만성화될수록 부정적 정서는 심화된다. 이는 학업 우수아가 성적 하락 상황에서 부정적 정서를 많이 느끼는 것과 관련이 있다. 실제 우수한 학업 성적을 유지하다가 성적 하락을 경험하는 학생들은 심한 정서적 취약성을 경험한다는 사실이 선행 연구를 통해 확인되었다(Colangelo, 1991; Fimian, 1988; Freeman, 1985). 부정적 정서가 심화되어 절망감까지 경험하게 되는 것이다.

일부 참여자들 중에는 도저히 혼자서는 견딜 수 없어 타인에게 도움을 요청한 경우도 있었다. ‘용기 내어 내보이는 것’이다. 이들은 주변의 지지를 받고 노하우를 전달받기도 한다. 주변의 지지와 도움에 현실을 다시 볼 용기가 생기게 된다. 이러한 학사경고 학생들의 경험은 권해수 등(2016)의 연구에서도 확인할 수 있다. 권해수의 연구에서는 특히 여학생에게서 두드러진 측면으로 확인되었는데, 여학생들이 학사경고를 극복하게 되는 결정적 요인으로 주변 사람들에게 지지를 받고, 지원을 받는 것을 보고하였다. 이를 통해 무력감, 우울감 등의 정서적 측면이 어느 정도 회복이 되자, 학사경고를 다시 돌아볼 힘이 생기는 것이다.

본 연구에서는 타인에게 드러내어 학사경고 극복에의 노하우를 얻는 것도 중요한 요소로 도출되었다. 대학에서 필요한 학습 전략이나 학습 방법에 대해 교수진이나 친구들에게 정보를 얻는 것이다. 이러한 과정이 변화에의 시작이 되기도 하였다. 특히 학습 전략, 시간 관리 전략의 부족이 학사경고를 초래하는 중요한 이유라는 전보라 등(2015)의 연구 결과를 고려할 때, 학습 전략의 변화가 학업 성취도를 높이는 데 결정적인 도움이 됨을 짐작할 수 있다.

이와 관련하여, 반복적 학사경고 후 학업 실패의 만성화 수준이 높은 ‘학사경고 회피하기 유형’과 ‘타인으로부터 소외받기 유형’에 주목하여, 상담 및 교육적 제언점을 제시하면 다음과 같다. 학사경고를 반복해서 받는다는 것은 자신의 가치의 근간이 흔들리는 경험이기도 하다. 이상적 자기/의무적 자기와 실제적 자기와의 간극을 경험하고, 죄책감, 불안, 공포, 좌절감, 수치심을 느낀다. 심리적 고통이 심화되면 부정적 정서에 압도되면, 변화하고 자는 소망과 욕구를 찾기 어려워진다(Rogers, 1966). 따라서 상담자는 학사경고를 반복해서 받는 학생들이 자신의 부정적 정서를 상담실에서 충분히 표현하고, 이를 경험하며, 수용받을 수 있도록 반영해주는 과정이 필요하다. 선행 연구들에서 내담자로 하여금 정서를 표현하고 수용할 수 있도록 돕는 과정이 내담자의 변화를 촉진한다고 보고 있다(Greenberg & Paivio, 2008)

5) 소외 혹은 직면 단계

소외 혹은 직면 단계는 학사경고를 더욱 철저히 회피하게 되느냐 혹은 받아들이게 되느냐의 단계이다. 먼저, 소외 단계는 타인에게 용기 내어 반복적 학사경고를 드러낸 후, 이에 대한 부정적인 반응을 경험한 후에 이어지는 일련의 변화를 포함한다. 일부 참여자는 주변 사람들에게 자신의 학사경고 반복 사실을 드러내고, 오히려 도움을 요청한 상대방에게 무책임함과 무능력함에 대한 비난을 받게 된 경우도 있었다. 의무적 자기와 이상적 자기를 재확인하고, 실제적 자기를 받아들이기 더욱 어려워진 것이다. 이러한 경우에는 자신을 더욱 수치스러운 존재로 지각하게 된다. Bills, Vance와 Mclean(1951)은 현재 자신이 스스로에 대해 파악하고 있는 정보와 자신이 기대하는 자기 모습 사이에 불일치가 클수록 심리적 부적응이 심화된다고 보았다. 더 이상 주변에 자신을 드러낼 수 없어, 혼자 고립되며, 심리적 고통이 만성화되고, 자신과 현실에서 눈을 감아버리는 길을 택하는 것이다. 또한 이러한 과정은 주변 사람들에 의한 비공식낙인 과정으로도 설명 가능하다.

학사경고를 받은 개인이 낙인을 우려하여 주변에 드러내지 않아 발생하는 어려움만 학사경고의 반복에 영향을 미치는 것만은 아니다. 실제 학사경고를 드러냈을 때 주변의 반응 역시 반복된 학사경고에 영향을 준다. 사법기관이나 대학 기관과 같은 공식적 기관이 아닌, 친구, 교수, 부모 등 비공식적인 집단인 주변 사람들에 의해 부여된 낙인은 비공식 낙인이라고 한다(Matsueda, 1992). 주변 사람들이 학사경고를 받은 학생들을 색안경을 끼고 바라보는 경험은 학사경고 받은 학생들의 내적 경험에 지대한 영향을 미치게 된다. 주변 사람들의 부정적 반응, 즉 비공식 낙인을 지속적으로 지각하는 것은 자기개념에 부정적인 영향을 미친다. 스스로를 수치스럽고 부족한 사람으로 지각하게 되면서 혼자 절망에 잠긴 채로 소외감과 외로움, 우울, 불안을 경험해나가게 된다.

반면, 학사경고를 회피하던 참여자들 중 일부는 이제 학사경고를 직면하는 모습을 보이기도 했다. ‘현실에 다시 눈을 뜨는’ 것이다. 학사경고를 더 이상 통제 불가능한 원인에 귀인하는 것이 아니라, 자신이 통제가 가능한 상황으로 이해하기 시작한다. 즉, 귀인이 변화하고, 노력을 하면 변화하리라고 느끼는 것이다. 이는 학습된 무기력에서 빠져나오는 상황으로 볼 수 있다. 변화를 위해 노력을 기울이며, 잘 할 수 있으리라는 기대는 학습 동기를 다시 높이며, 성적을 향상시키고, 목표를 구체화하는 단계로 나아가게 된다. 이러한 변화는 결과적으로 대학의 변화에 적응하고, 학업 성취도를 향상시키기 위한 적극적인 행동 변화로 연결되게 된다. 이러한 변화와 관련된 내용은 권해수 등(2016), 이용진 등(2017), 장애경 등(2013), 김명찬 (2013)의 연구 결과에서도 뒷받침된다. 현실을 직면하고, 현실에 대한 인식을 바꾸며, 스스로의 불성실했던 모습을 진지하게 성찰하고, 삶에 대한 책임감을 수용하며, 노력의 중요성을 인지하는 것이다. 대학 수업 방식에 점점 적응하며, 학습 기술이 나아져가는 것이다.

소외 혹은 직면 단계와 관련하여 상담 및 교육적 시사점을 제시하면 다음과 같다. 먼저, 소외 단계에 접어든 학생, 즉 ‘타인으로부터 소외받기 유형’은 다른 사람의 도움을 받고자하는 욕구가 강하지만 좌절을 경

험한 경우이다. 이로 인해 실제적 자기와 이상적 자기 사이의 간극에 심한 부정적 정서를 경험하고, 현재의 스스로를 받아들이기 더욱 어려워졌다. Flett 등(2003)에 따르면, 스스로에게 과도한 목표와 의무를 부과하고, 이를 달성하지 못할 때 경험하는 괴리감을 수용하지 못하고, 더 완벽해지려는 시도를 멈추지 않을 때, 심리적 부조화와 부적응이 심화될 수밖에 없다. 특히 우울하거나 분노를 경험하는 부정적 정서가 나타나기 때문에, 여러 학자들은 이상적 자기와 실제의 자기 사이의 괴리를 줄이고, 있는 그대로를 수용하도록 돕는 것이 필요하다고 보았다. 무조건적 수용이 정서에 미치는 영향을 경험적 연구를 통해서도 다수 입증되었다. 무조건적 자기수용은 비합리적 신념과 부적상관관계를 보이며(Davies, 2006), 스트레스 대처행동에는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다(김광웅, 2007). 따라서 상담자는 상위권 대학에서 반복적 학사경고를 경험한 학생들이 무조건적 자기 수용을 경험할 수 있도록 도울 필요가 있다.

직면 단계와 관련하여 학사경고를 반복해서 받은 학생들이 학업 실패의 귀인을 어떠한 측면으로 하느냐에 따라 이후의 대응 양상에 차이가 나타난다는 사실에 주목할 만하다. 자신이 통제 가능한 내적 요인, 예를 들어 노력에 귀인하는 학생일 경우에 건설적인 실패 극복으로 나아갔지만, 통제가 어려운 요인에 귀인할수록 무기력이 심화되어 학사경고가 반복될 확률이 높아졌다. 이와 관련하여 참여자들의 대학 입학 전 귀인의 내용에도 주목할 필요가 있다. 대학 입학 전 성공에의 귀인을 개인 내적으로 통제 가능하며 불안정적인 요인에 귀인한다고 지각한 경우에, 학사경고를 직면하기 상대적으로 수월해했다. 그러나 대학 입학 전 성공에의 귀인이 통제가 어려운 요인일수록 학사경고에 대한 귀인 역시 유사한 양상을 보였다. 이와 관련하여 서울대학교 학생을 대상으로 학업 실패 상황에서의 귀인 조작을 통한 수행 결과 차이를 살펴본 고옥희(1990)의 연구와 시사하는 바가 크다. 개인 외적으로 귀인한 경우에는 학업 수행에서의 유의한 변화가 나타나지 않았지만, 내적 귀인으로 조작한 경우에 학업 수행에서의 촉진적 행동이 나타났다. 따라서 상담자는 개인 내적이며 건설적인 방식으로 귀인을 수정함으로써, 학사경고를 극복할 수 있게

꿈 돕는 것이 중요하다.

3. 상위권 대학생의 반복적 학사경고 경험과 관련되는 요소

본 연구에서 상위권 대학생의 학사경고 대처과정에 영향을 주는 요인을 다음과 같이 정리하였다. 주요한 내용은 개인의 학습 동기 유형 및 성격적 특성, 가족과의 관계와 다른 사람과 관계 맺는 방식, 대학 입학 전 학습 양식 등으로 확인되었다. 이러한 결과를 학업 우수 학생의 학업 실패, 혹은 학사경고에 대해 탐색한 선행 연구 결과와 연관 지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학습 동기 요인에 관해 살펴보면, 본 연구에서는 상위권 대학에 입학한 학생들은 학습 동기는 크게 지적인 배움 자체에 대한 흥미, 뛰어난 학업성적으로 인한 주변의 기대와 인정 추구, 자존감 향상 등으로 확인되었다. 학습 동기는 크게 내재적 동기와 외재적 동기로 구분할 수 있다. 내재적 동기는 어떠한 외부적 보상과도 상관없이, 스스로 재미있고 이끌려서 활동에 참여하는 것으로 지적인 배움 자체에 대한 흥미가 포함된다. 반면, 외재적 동기란 돈이나 지위, 사회적 인정과 명예와 같이 외부에서 주어지는 보상을 추구하는 것이다(Deci & Ryan, 1985). 학업우수아들은 중, 고교 시절 내내 주변의 기대와 인정을 받게 된다. 주변의 기대에 부합하는 일은 점점 반드시 해내야만 하는 일로 변화하게 된다(김명찬, 2013). 처음에는 학습이 재미있어 열심히 했었더라도, 학업 성적이 자존감 향상에 도움이 되는 경험을 하면서(Baumeister et. al., 2003), 자신의 자존감을 유지하기 위한 목적으로 학업에 몰두하기도 한다. 학습에 대한 외재적 동기가 내재적 동기보다 점점 더 중요해지는 것이다. 특히 이러한 현상은 외적 보상이 애초에 개인이 지닌 학습에 대한 내재적 동기를 떨어뜨리는 현상이라고도 볼 수 있다(Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

학습에 대한 외재적 동기의 수준은 학사경고 반복 경험 이후의 행동에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 내재적/외재적 동기에 영향을 미치는 요인으로 성취목표지향성을 들 수 있다(문병상, 2013). 성취목표지향성은 숙

달목표와 수행목표로 구분되는데, 숙달목표는 자신의 유능성 향상에 학습의 목적이 있는 유형인 반면, 수행 목표는 타인으로부터의 인정과 평가를 중시하는 유형이다. 특히, 수행목표를 지향하는 학습자는 실패의 가능성이 있고, 많은 노력이 요구되는 도전적인 상황에서는, 자신의 무능력을 드러내지 않기 위해 학습을 피하고자하는 모습을 보인다. 반면, 숙달목표를 지향하는 학습자는 실패의 가능성에 심리적으로 크게 위축되지 않고, 오히려 도전적 과제에서의 능력 향상에 기대를 가지고 어려운 과제에 임하게 된다.

상위권 대학에 입학 후 뛰어난 학생들과 경쟁해야하는 상황에서 학업은 도전적인 과제가 된다. 학업 동기에서 수행목표를 지향했던 학생들의 경우에는, 대학 학습에 당황하지만 위축되지 않고 건설적으로 적응하려는 노력을 하게 된다. 반면, 숙달목표를 지향했던 학생들의 경우에는 자신의 능력으로 해결하기 어려우리라 예상하고, 학업을 회피하며, 자신의 능력을 발전시키기보다는 학업 저성취에 머무르는 모습을 보이게 된다. 수행목표를 지향할수록 자신의 능력에 대한 효능감이 낮고, 학업 실패 상황에서 학업 동기를 떨어뜨려, 성취도에 부정적인 영향을 미치는 것이다. 이러한 설명은 학습에 대한 외재적 동기가 강하며, 수행 목표 지향적인 특성을 가진 참여자들이 학사경고를 반복 경험한 후 나타내는 모습을 잘 설명해준다. 기대 밖에 낮은 성적을 직면하지 못하고, 학업을 회피하며, 학업 저성취에 머무르는 모습과 관련된 것이다. 수행목표지향적인 학업 우수아가 학업 실패 상황에서 성취 수준이 확연히 저하된다는 것은 영재아의 학업목표지향성과 학업성취도수준의 차이를 살펴본 박분희, 육진경, 김누리(2013)의 연구결과, 의대생의 실패내성과 성취목표수준을 살펴본 천경희 등(2011)의 연구 결과와도 일치한다.

둘째, 가족관계와 다른 사람과 관계 맺는 방식이 학사경고 경험에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 애착은 중요 양육자와의 정서적 유대를 의미하는 개념으로(Bowlby, 1969), 가족 내에서 양육자와의 반복적인 상호작용 과정에서 형성된다. 애착은 자신과 타인에 대한 내적 표상과 관련이 있는데, 표상이란 외부세계에 대해 개인이 가지고 있는 정신적 이

미지로서, 인지적, 정서적, 행동적 요소를 모두 포함하는 개념이다(김창대, 2002). 즉, 주양육자와의 애착 관계의 잔재로 형성된 표상의 내용은 대인관계 상황에서 대상의 이미지와 관계에 지속적으로 중요한 영향을 주게 된다(Bretherton, 1991). 자기-공정, 타인-공정 표상을 지니는 안정성 애착의 경우에는, 실패한 자신을 주변에 좀 더 수월하게 드러내고 도움을 요청하게 된다. 또한 자신을 보다 가치있는 사람이라고 여기며, 사회상황에서 적응적인 모습을 보인다(Collins & Read, 1990). 반면, 애착이 불안정한 경우에는 대인불안을 보이며, 위협적인 상황이나 사람을 회피하려 하며, 자기 비난이나 자기 파괴적인 행동을 나타내는 경향이 있다(Rice, 1990).

대인관계 경험과 표상에 관한 이론은 학사경고 학생들의 경험에서도 시사하는 바가 크다. 학사경고를 경험한 학생들 중, 긍정적이고 지지적인 가족관계를 보고하며, 대인간 불안이 적은 학생들일수록, 즉, 애착 유형이 안정적일수록 자신의 학사경고 사실을 주변에 솔직하게 요청하고 도움을 받았다. 반면, 대인관계에서 상처 경험이 있고, 가족관계를 부정적으로 지각할수록, 끝까지 자신의 학사경고 사실을 숨기려는 모습을 보였다. 학사경고를 받은 스스로를 지속적으로 비난하고, 다른 사람 역시 그러할 것이라 예상하며, 사회적 상황에서 철수하는 모습을 보였다.

셋째, 학사경고에 대한 학교의 지원에 대한 인식이다. 학사경고를 경험한 참여자들 중 일부는 대학의 지원에 도움을 받았다고 보고하기도 했지만, 더 많은 수의 참여자들은 학사경고자에 대한 대학 내 무관심에 불만을 표현하기도 했다. 지도교수가 누구인지도 몰랐거나, 혹은 지도교수와 의 면담이 형식적으로만 진행되기도 하였고, 혹은 심리 상담 및 학습 지원의 기회를 따로 제공받지 못하기도 했다. 박종향 등(2017)의 연구에서 지도교수가 있는 것을 알지만 누군지 모르거나, 일반적인 조언과 협박 같은 상담을 학사경고 학생이 경험한다는 결과와도 일치한다. 이는 국내 대학이 우수한 학생들 입학시키려는 노력에 비해, 학업 저성취 학생들을 지원하려는 노력은 상대적으로 부족하다는 지적과 일맥상통한다(강순화 외, 2000; 전보라 외, 2015). 또한 학사경고를 반복 경험하는 학생들에 대

한 대학과 교수진의 적극적인 관심이 좀 더 필요함을 시사한다.

이 외에도 완벽주의적이고 고집스러운 성격이 고교-대학 학습으로 이어지는 급격한 변화에 적응하는 것을 방해하기도 하였고, 대학 입학 이전부터 가지고 있던 낮은 학업적 효능감이 학사경고 극복에 부정적 영향을 미치기도 하였다. 또한 고교 시절 수업에 열의를 보이지 않고 독립적으로 학습하던 습관이, 대학에 와서도 강의 출석의 중요성을 인지하지 못하게 막는 요인으로 작용하기도 하였다.

Ⅵ. 결론 및 제언

본 연구는 중, 고교 학업 저성취 문제에 비해 상대적으로 관심에서 벗어나 있는 대학생의 학업실패 상황을 질적 연구방법을 통해 세밀히 들여다보았다는 점에서 의의가 있다. 특히, 상위권 대학생의 반복적 학사경고 경험을 심층적으로 탐색하여, 학사경고를 반복해서 받게 되는 현상, 여기에 대처하는 과정 및 관련되는 요소를 포괄적으로 확인하였다. 이를 통해 반복적 학사경고에 관한 지식과 정보를 제공하고, 실체적 이론을 구성하였다. 반복적 학사경고에 대한 실체적 이론은 학사경고를 받은 개인이 자신의 경험을 이해하고 받아들이는데 도움이 된다는 면에서 의미가 크다. 상위권 대학에 재학 중이면서 학사경고를 받게 된 학생들은 반복적 학사경고 경험을 받아들이기 어려워한다. 생애 과정을 돌이켜볼 때, 반복적 학사경고는 매우 충격적 경험이며, 스스로도 혹은 주변 사람들도 이해하지 못한다. 그러나 본 연구를 통해 학사경고를 받는 것은 대학 생활 중 겪을 수 있는 경험 과정이라는 사실을 받아들이는데 기여할 것이다.

둘째, 학사경고를 반복해서 받는 현상이 비단 개인 내적인 현상만이 아니라, 주변의 사회적 맥락과 구성원에게 영향을 크게 받는다는 현실을 드러냄으로써, 이들을 지원할 수 있는 가족, 친구, 교수, 학내 기관에 자신의 역할에 대한 경각심을 불러일으킬 수 있게 되었다. 최근 각 대학에서 학사경고를 받은 학생들에 대한 관심이 높아지고 있지만, 실제 학사경고를 받는 학생들을 지원하는 노력은 아직까지 미흡한 실정이라고 볼 수 있다. 여전히 학사경고 극복은 오롯이 혼자만의 책임으로 여겨지기도 한다. 본 연구에서는 학사경고를 반복해서 받는 학생 주변의 반응과 태도가 반복적 학사경고 경험에 어떻게 영향을 미치는지를 드러내고 있다. 이와 관련하여, 학사경고를 반복적으로 받는 상위권 대학 학생 주변의 구성원들의 역할 확대를 기대할 수 있다.

셋째, 상위권 대학에서 학사경고를 여러 번 경험한 학생들의 생생한 심리내적변화에 관한 이야기를 제공함으로써, 학사경고 관련 지원책 마

련을 담당하는 이들이 학사경고를 받은 학생들을 심층적으로 이해할 수 있게 도움을 줄 수 있을 것이다. 이를 통해 상위권 대학에서 학사경고를 반복해서 경험한 학생들에게 도움을 줄 수 있는 실효성 있는 개입 방안을 마련할 수 있을 것이다. 특히, 반복적 학사경고를 야기시키고 학업 실패를 만성화시키는 요인과 관련하여 학생들을 대상으로 한 지원 방향에 대한 로드맵 마련에 시사점을 줄 것으로 기대된다.

넷째, 상위권 학생들이 반복해서 학사경고를 받게 되는 인과적 조건에 대해 고려함으로써, 예방적인 관점에서 신입생들의 대학 적응을 지원할 수 있는 방향의 근거를 마련했다는 점에서 의의가 있다. 학사경고는 단회적이고 일시적인 사건이라기보다는, 입학 직후부터 지속된 대학 적응 실패, 학습 부적응이 심화되어 나타난 현상이라고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 학생들에게 선제적 지원책을 제공함으로써, 학사경고 반복이라는 개인적 고통 및 사회적 손실을 줄일 수 있을 것이다. 본 연구에서는 학사경고에 이르는데 영향을 미치는 인과적 조건에 대한 정보가 생생하게 드러나 있다. 특히, 학습, 정서, 동기, 성격적 특성 등에 관한 내용을 고려하여 신입생들에 대한 지원책 마련에 활용할 수 있을 것이다.

본 연구를 바탕으로, 상위권 대학에서 학사경고를 반복적으로 받은 학생들을 돕기 위해 필요한 상담 및 교육적 개입 방안을 제시하고자 한다.

첫째, 학사경고를 반복적으로 받는 상위권 대학의 학생들의 대학 체제에 잘 통합되도록 돕기 위한 노력이 필요하다. 본 연구를 통해 연구 참여자들이 대학 체제에 통합되지 못하는 과정을 계속 겪고 있다는 점이 확인되었다. 또한 이러한 과정이 반복적 학사경고에도 핵심적 영향을 미치는 것으로 도출되었다. 따라서 대학에 통합되는 과정을 촉진하기 위한 지원이 필요하며, 이를 위해 대학 문화에 대한 안내와 더불어 대학 구성원과의 긍정적인 관계 경험을 확대할 수 있도록 하는 개입이 중요할 것이다.

둘째, 학사경고를 반복 경험한 것을 낙인으로 지각하지 않고, 이를 주변에 드러내고 수용 받고 도움 받을 수 있도록 하는 개입이 필요하다. 이는 학생들이 대학 체제에 더 잘 통합하는 것을 촉진한다는 면에서도 의

미가 크다. 왜냐하면 반복적으로 학사경고를 받는 학생들이 대학에서 점점 더 고립되는 것은 바로 낙인에 대한 지각 때문이다. 따라서 학사경고를 수치스럽고 숨겨야하는 것이 아니라, 대학 재학 중 경험할 수 있는 극복 가능한 위기로 인식하고 이를 다루어나갈 수 있도록 하는 지원이 필요하다.

셋째, 학사경고를 반복적으로 받는 학생들의 부정적 정서 해소를 위한 개입이 필요하다. 학사경고를 반복적으로 경험한 상위권 대학의 학생들의 자부심이 훼손되고 부정적 정서를 심하게 느낀다는 점에 주목할 필요가 있다. 부정적 정서가 심화되고 만성화될 경우에는 대학 생활 적응을 자연스럽게 방해할 수밖에 없다. 상담자나 주변 사람들에게 자신의 정서를 개방하고 수용받도록 하는 과정을 통해, 부정적 정서에 압도된 상황에서 벗어나도록 하는 개입이 필요하다.

넷째, 학사경고를 받은 학생들이 학사경고를 받은 실제적 자기를 좀 더 수용할 수 있도록 하는 개입이 필요하다. 비록 다소 부족한 나라도 충분히 괜찮다는 확신을 갖는 것이 필요하다. 이를 위해 학생들의 존재나 경험 자체를 지속적으로 타당화시키고 수용해주는 과정이 도움이 될 것이다.

다섯째, 상위권 대학에서 학사경고를 받는 학생들이 학업 외 활동에 몰두하는 행동에 대한 적절한 개입이 필요하다. 본 연구에서는 학사경고를 경험한 상위권 대학의 학생들이 유능감 획득을 위해 학업 외 활동에 몰두한다는 점이 확인되었다. 이는 학업 외 활동에서라도 유능감을 획득해서 긍지를 회복하려는 욕구를 가지고 있기 때문이다. 그러나 이러한 일련의 과정이 학업 저성취에서 벗어나고 학교 적응 수준을 높이는데 도움이 되는 경우는 적었다. 학업 외 활동에 몰두하는 과정이 실제로는 학업 회피적인 목적을 포함하고 있음을 학생들이 깨닫도록 하고, 학업과 자신이 가치를 둔 활동을 병행할 수 있도록 하는 도움이 필요하다.

여섯째, 학사경고를 반복적으로 경험하는 학생들의 귀인을 수정할 수 있는 도움이 필요하다. 학사경고를 받은 학생들의 무기력과 좌절이 심화되는 데에는 귀인의 오류가 영향을 미친다는 점을 확인할 수 있었다. 스

스로 통제할 수 없는 이유로 학사경고를 이해하게 된다면 현재 상황을 극복하려는 동기 자체가 낮아질 수밖에 없다. 그러므로 스스로 통제할 수 있으며 변화 가능한 원인으로 학사경고를 이해하고, 이를 극복해나가도록 하는 과정이 도움이 될 것이다.

한편, 본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 상위권 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 연구가 진행되었다는 점에서 한계가 있다. 상위권 대학에 재학 중인 학생과 그렇지 않은 학생들의 학사경고 대처 경험은 차이가 날 것이다. 따라서 학사경고를 경험한 비상위권 대학 재학생에 대한 연구가 필요하며, 이를 통해 학사경고를 경험하는 학생들에 대한 이해를 넓힐 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 학사경고를 경험한 학생들이 짧게는 1-2년, 길게는 6-7년의 시간을 회고하는 내용을 주된 연구 자료로 활용하고 있다. 회고적 자료는 지난 경험 중 의미 있는 내용을 연구자에게 효과적으로 전달할 수 있다는 장점이 있는 반면에, 연구 참여자의 현재 관점에 따라 생략되거나 잊혀진 기억, 혹은 변형된 기억이 있을 수 있다(박승민, 2005). 따라서 학사경고를 받고, 여기에 대처해가는 과정을 중요 시점에 따라 종단적으로 연구함으로써, 좀 더 생생한 자료를 얻을 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서 이론 도출을 위해 사용된 주된 자료는 연구 참여자와의 면담 자료였다. 연구자의 관찰, 연구 참여자가 보고한 기타 자료들도 가능한 포함시키고자 하였으나, 양적인 면에서 제한되었다. 수집된 자료가 연구 참여자의 관점에 의해 일부 편향되거나 누락되었을 가능성을 고려하지 않을 수 없다. 학사경고 관련 경험에 대한 보다 정확하고 포괄적인 자료를 수집하기 위해, 추후 연구에서는 연구 참여자 주변의 가족, 친구, 교수, 상담자 등으로부터 얻는 자료, 면담 이외의 추가 자료를 포함시킬 필요가 있다.

참고 문헌

- 강순화, 이은경, 양난미 (2000). 학업우수 및 학업부진 학생의 학업실태 분석을 통한 대학에서의 학업지원방안에 관한 연구. **한국 심리학회지: 상담 및 심리치료**, 12(2), 221-242.
- 고옥희 (1990). 실패량 및 귀인조작을 통한 과제 수행에서의 반발효과와 무력감 효과. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부 (2015). **한국교육개발원 교육통계분석자료집**. 서울 : 한국교육개발원.
- 교육부 (2016). **한국교육개발원 교육기본통계포스터**. 서울 : 한국교육개발원.
- 권해수 (2016). 데이터마이닝을 활용한 학사경고 결정 요인 분석. **인간연구**, 37(2), 29-46.
- 권해수, 송수진 (2016). 남녀 대학생의 학사경고 극복 경험에 대한 개념도 연구. **청소년시설환경**, 14(3), 63-72.
- 김광웅 (2007). 자아 존중감 및 자기수용과 스트레스 대처행동과의 관계. **한국 심리학회지: 상담 및 심리치료**, 19(4), 983-999.
- 김나미, 김신섭 (2013). 대학생 생활 스트레스가 심리적 안녕감에 미치는 영향: 사회적 지지와 회복 탄력성의 매개효과. **상담학연구**, 14(2), 1125-1144.
- 김나미, 김효원, 박완성 (2014). 학사경고 대학생을 위한 회복탄력성 프로그램과 동료 멘토링의 효과, **열린교육연구**, 22(1), 391-412.
- 김나미, 김효원 (2015) 대학중도탈락자 예방을 위한 동료멘토링 활용 자기주도 학습 프로그램의 개발 및 효과. **학습자중심교과교육**, 15(12), 875-900.
- 김동일 (2001). 학습부진아 교육체계 발전방안 연구. **청소년상담연구**, 9(1), 226-250.
- 김동일, 오현석, 송영숙, 고은영, 박상민, 정은혜 (2009). 대학 교수가 바라본 고등교육에서의 대학생 핵심역량. **아시아교육연구**, 10(2), 195-214.
- 김동일, 신을진, 황애경 (2002). 메타분석을 통한 학습전략의 효과연구. **아시아 교육연구**, 3(2), 71-93.
- 김동진, 정동영 (2009). 학업우수아와 저성취아의 사고양식과 학습양식 비교. **특수교육요과교육연구**, 2(1), 71-91.

- 김명찬 (2013). **학업실패를 경험한 서울대학교 학생의 적응과정 분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김상호 (1995). 대학수학능력시험 및 고등학교 내신 성적과 대학학업성적과의 상관관계 연구. **한국교육문제연구**, 10, 91-111.
- 김안나 (2003). 대학입학 수능 성적 분포의 변화추이를 통해 본 고등교육의 서열화 구조. **교육사회학연구**, 13(3), 65-84.
- 김영빈 (2008). **학업우수 고등학생의 학업서열 변화와 자아개념, 정서, 실패내성의 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인숙 (2011). 근거이론의 분기: Glaser 와 Strauss 의 차이를 중심으로. **사회복지연구**, 42(2), 351-379.
- 김종두. (2016). 학사경고 학생들의 면담과 학업성취도. **한국엔터테인먼트산업학회논문지**, 10(3), 253-265.
- 김진영 (2006). 수학능력시험 실시 10년간 대학의 서열 변화. **공공경제**, 11(1), 121-153.
- 김창대 (2002). 대상관계이론의 인성교육에 대한 시사점. **아시아교육연구**, 3(1), 109-130.
- 김형수 (2001) **대학생의 학업성취 수준과 대학생활 인식과의 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문,
- 김희정 (2016). 학사경고자 대상 학습코칭 프로그램 개발을 위한 예비연구. **수산해양교육연구**, 28(4), 971-983.
- 남상은, 유기웅 (2017). 대학생 학사경고자를 위한 코칭 프로그램의 개발 및 적용에 관한 실험연구. **교양교육연구**, 11(1), 281-311.
- 남영옥, 이대형 (2016). 학사경고 원인 탐색을 위한 검사도구 개발. **농업교육과 인적자원개발**, 48(3), 131-151.
- 리세리, 최성철, 서원철, 한관순 (2017). 학사정보를 활용한 학사경고자 예측 모델 개발. **한국경영과학회 학술대회논문집**, 2017(4), 4699-4715.
- 문병상. (2013). 성취목표지향성과 내재적 동기간의 종단적 인과관계 검증. **교육심리연구**, 27(2), 329-343.
- 민경화, 김계현 (2001). **대학생활적응도 테스트 개발**. 미발표자료. 서울대학교

대학생활문화원.

- 박분희, 육진경, 김누리. (2013). 영재아의 학업적 실패내성과 자기결정성에 따른 성취목표지향성과 학업성취도의 차이. **영재와 영재교육**, 12, 49-67.
- 박승민, 김창대 (2005). 온라인게임 과다사용 청소년의 게임행동 조절유형 분석. **교육심리연구**, 19(4), 999-1022.
- 박승민 (2005) **온라인게임 과다사용 청소년의 게임행동 조절과정 분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박종향, 이효정, 이선영. (2017). 대학에서의 학업실패 예방과 지원방안 마련을 위한 학사경고자의 경험과 어려움 탐색. **열린교육연구**, 25(1), 191-211.
- 박희인, 구자경 (2011). 적성 불일치로 인해 전공만족도가 낮은 대학생들의 진로문제에 대한 합의적 질적 연구. **진로교육연구**, 24(4), 173-190.
- 백현덕, 박진원 (2009). 교수학습법: 중위권 공과대학에서 학생 과제물 수행에 대한 문제점 분석. **공학교육연구**, 12(3), 129-136.
- 선혜연, 하창순 (2013). 지방 중위권 대학의 대학생활적응도검사 개발 연구. **교육연구논총**, 34(1), 209-226.
- 신성만, 김정훈 (2012). 대학생 학사경고자들을 위한 동기강화 집단상담 프로그램. **대학생활연구**, 18(1), 75-109.
- 오영재 (2006). 대학 신입생들의 대학생활경험에 대한 분석 연구. **교육문제연구**, 25, 141-164.
- 유정이, 홍지영, 김진희 (2015) 학교상담자가 지각한 학교상담의 효과요인. **아시아교육연구**, 16(3), 57-85.
- 윤희란 (1994). 학습우수아와 부진아의 시험불안과 성격특성. **이화교육논총**, 5, 15-25.
- 이경혜 (2002). **학습우수아와 학습부진아의 스트레스 수준 및 학교생활 적응**. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경화, 손원경 (2005). 학업우수집단에 대한 예측요인으로서의 학습기술 분석. **교육방법연구**, 17(1), 1-20.
- 이용진, 양현정, 조성희. (2017). 학사경고생의 특성 변인과 교육적 개입 필요성에 대한 탐색. **교육방법연구**, 29(1), 161-184.
- 이정례, 조민경 (2016). 학사경고 반복 대학생의 학업 경험에 대한 질적연구.

- 대학생활연구, 22(1), 25-45.
- 이종연, 김복미, 장은주 (2013). 학사경고자 대학생을 위한 자기탐색 프로그램 개발. **상담학연구**, 14(1), 359-384.
- 이지희, 신효정 (2017). 대학 입학 성적우수 학생들의 학사경고 경험에 대한 연구. **한국웰니스학회지**, 12(1), 183-201.
- 이진숙, 조아미 (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응 과정. **청소년복지연구**, 14(1), 333-358.
- 이훈희 (2017). **학습분석학을 이용한 학사경고자 예측에 관한 실증적 연구**. 가천대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 임수영 (2014). **서울지역 상위권 대학 학생들의 대학입학 타협유형과 적응도 분석**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 임이랑 (2016). **학업 저성취 대학생의 특성탐색 검사 문항개발 및 타당화**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 임종섭, 김명준 (2015). 근거이론방법의 고찰과 언론학 연구에 주는 함의. **한국언론학보**, 59(2), 427-452.
- 장광원(2011). **진로의사결정 타협유형에 따른 전공만족도, 진로성숙도, 대학생활적응도의 차이 연구**. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 장애경, 양지웅 (2013). 대학생의 학사경고 경험과 극복과정에 관한 질적 연구. **상담학연구**, 14(2), 995-1013.
- 전보라, 강승희, 윤소정 (2015). 학사경고 경험 대학생의 학업적 특성과 집단 학습컨설팅 효과, **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 137-160.
- 조경원, 강순화, 이은경, 양난미 (2000). 학사경고생의 실태와 학업지원 프로그램 개발을 위한 연구. **학생생활연구**, 34, 51-97.
- 조지은 (2002). **학습부진아, 정상 성취아, 학습 우수아 집단 간의 학습 성패 귀인 성향과 학문적 자아개념의 차이에 관한 연구**. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 주영아, 김영혜, 원수경 (2012). 학사경고 여대생의 학업성취 실패 및 지속요인에 대한 탐색적 연구 -포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. **청소년복지연구**, 14(4), 47-69.

- 주영아, 정희진, 황선희, 김영혜 (2013). 학업저성취 대학생의 자기결정성 및 스트레스 대처전략 증진 집단상담 프로그램 효과 연구. **학습자중심교과교육연구**, 13(2), 85-115.
- 천경희, 송영명 (2011). 의과대학생의 학업적 실패내성과 학업적 자기효능감에 따른 성취목표지향성의 차이. **교육학연구**, 49(3), 183-211.
- 최경미, 장인식, 정보현, 정순모, 양우석, 조규남 (2007). 중위권 대학 신입생의 수학적 배경과 대학수학 성취도 사이의 관계. **수학교육**, 46(1), 53-67.
- 최귀순 (2005). Strauss와 Glaser 의 근거이론방법론 비교. **정신간호학회지**, 14(1), 82-90.
- 현채승. (2016). 대학생의 학사경고 반복 경험에 관한 연구. **한국기독교상담학회지**, 27(3), 167-192.
- 황갑진(2005). 5. 31 교육개혁 이후 대학서열화 연구들에 관한 내용 분석. **사회과교육연구**, 12(2), 335-354.
- 황매향 (2002). **진로의사결정에서 나타나는 타협과정: 대학 및 학과 선택을 중심으로**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 황매향 (2003). 대학입시 의사결정 과정에 나타나는 타협유형. **상담학연구**, 4(1), 19-36.
- 황매향, 선혜연, 정애경, 김동진, 김영빈 (2009). 성적 하락을 경험한 학업우수 학생들의 학업실패 과정과 반응. **아시아교육연구**, 10(3), 191-212.
- Abele, C., Penprase, B., & Ternes, R.(2013). A closer look at academic probation and attrition: What courses are predictive of nursing student success?. *Nurse education today*, 33(3), 258-261.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of advanced nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of advanced academics*, 20(2), 274-294.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success,

- happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bills, R. E., Vance, E. L., & McLean, O. S. (1951). An index of adjustment and values. *Journal of Consulting Psychology*, 15, 257-261.
- Blaney, C. M. (2014). *The lived experiences of Penn undergraduates on or in danger of academic probation*. University of Pennsylvania.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. Basic Books.
- Bretherton, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. *Attachment across the life cycle*, 9-32.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by design and nature. *American Psychologist*, 32, 513-531
- Casey, M., (2015). *Academic Probation, Student Performance and Strategic Behavior*. Preliminary version.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2(2002).
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 359-380.
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- Chentiz, W. C., & Swanson, J. M. (1986). From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing. *Nursing Research*, 36(6), 343-362.
- Colangelo, N. M. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo. & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education* (pp. 273-284). Boston: Allyn & Bacon.
- Cole, J. S., & Gonyea, R. M. (2008). Differences in high school engagement and college expectations between underachieving and overachieving students. *In annual meeting of the Association for Institutional Research*.
- Coleman, H. L., & Freedman, A. M. (1996). Effects of a Structured Group

- Intervention on the Achievement of Academically At-Risk Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 37(6), 631-646.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of personality and social psychology*, 58(4), 644.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Corrigan, P. W., & Lundin, R. K. (2001). *Don't Call Me Nuts!: coping with the stigma of mental illness*. Recovery Press.
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35-53.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). 질적 연구방법론-다섯 가지 전통 (조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사 (원출판년도 1998).
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Davies, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 24, 113-124.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Demetriou, C. (2011). The attribution theory of learning and advising students

- on academic probation. *NACADA Journal*, 31(2), 16-21.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. New York: Julian
- Ellis, A. (1977). Psychotherapy and the value of a human being. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy* (pp. 99-112). New York: Springer.
- Fiminian, M. J. (1988). Predictor of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the school*, 25, 392-405.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior & Human Performance*, 21(3), 273-288.
- Flett, G. L., Besser, A., Davis, R. A., & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of Perfectionism, Unconditional Self-Acceptance, and Depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138
- Fletcher, J., & Tokmouline, M. (2010). *The Effects of Academic Probation on College Success: Lending Students a Hand or Kicking Them While They Are Down?*. Unpublished paper, Yale University.
- Frable, D. E., Platt, L., & Hoey, S. (1998). Concealable stigmas and positive self-perceptions: feeling better around similar others. *Journal of personality and social psychology*, 74(4), 909.
- Freeman, J. (1985). Emotional aspects of giftedness. In J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (pp. 247-264). New York: John Wiley &

Sons

- Gasson, S. (2004). Rigor in grounded theory research: An interpretive perspective on generating theory from qualitative field studies. *The handbook of information systems research*, 4, 79-102.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory: Emergence vs. forcing*. CA: The Sociology Press.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research (Vol. 19)*. FL: Academic Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs. NJ: Spectrumk.
- Graham, S., & Dallam, J. (1986). Academic probation as a measure of performance: Contrasting transfer students to native students. *Community/Junior College Quarterly*, 10(1), 23-33.
- Greenberg, L. J., Warwar, S. H., & Malcolm, W. M. (2008). Differential effects of emotion-focused therapy and psycho education in facilitating forgiveness and letting go of emotional injuries. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 185.
- Hanger, M. A., Goldenson, J., Weinberg, M., Schmitz-Sciborski, A., & Monzon, R. (2011). The bounce back retention program: One-year follow-up study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(2), 205-227..
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered : Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Harter, S. (1985). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Heath, D. H. (1977). Academic predictors of adult maturity and competence. *The Journal of Higher Education*, 48(6), 613-632.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer?. *Advances in experimental social psychology*,

22, 93-136.

- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of personality and social psychology*, 31(2), 311.
- Lemert, E. M. (1972). Social problems and the sociology of deviance. Human deviance, *Social problems and social control*, 3-25.
- Levine, A., & Cureton, J. S. (1998). *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. CA: San Francisco.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
- Lindo, J. M., Sanders, N. J., & Oreopoulos, P. (2008). Ability, gender, and performance standards: Evidence from academic probation. *National Bureau of Economic Research*.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Matsueda, R. L. (1992) Reflected Appraisals, Parental Labeling, and Delinquency: Specifying a Symbolic Interactionist Theory. *American Journal of Sociology*, 97, 1577-1611.
- Mavis, B., & Doig, K. (1998). The value of noncognitive factors in predicting students' first-year academic probation. *Academic Medicine*, 73(2), 201-213.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. CA: San Francisco.
- Patishnock, M. F. (2012). *Concealable Stigmas: Factors that Influence Internalized Shame*. Unpublished doctoral dissertaion, The Pennsylvania

State University.

- Peterson, C. & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 603.
- Quinn, D. M. (2006). Concealable versus conspicuous stigmatized identities. *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives*, 83-103.
- Renzulli, S. J. (2015). Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. *The Journal of the National Academic Advising Association*, 35(1), 29-41.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of youth and Adolescence*, 19(5), 511-538.
- Rogers, C. R. (1966). *Client-centered therapy* (p. xi). Washington: American Psychological Association.
- Sage, T. L. (2010) *Academic Probation_How students navigate and make sense of their experiences*. Unpublished master's dissertation, University of Wisconsin.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
- Schuman, D.(1982). *Policy analysis, education, and everyday life*. Lexington, MA: Heath.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Smith, C. P., & Winterbottom, M. T. (1970). Personality characteristics of college students on academic probation. *Journal of personality*, 38(3), 379-391.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research :*

- Grounded theory procedures and techniques*. CA: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 273-285.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. CA: Sage.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Sage Publications.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). " Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological inquiry*, 15(1), 1-18.
- Tinnesz, C. G., Ahuna, K. H., & Kiener, M. (2006). Toward college success: Internalizing active and dynamic strategies. *College Teaching*, 54(4), 302-306.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: Factors influencing diverse college students' success. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(7), 547-564.
- Van Vliet, K. J. (2008). Shame and resilience in adulthood: A grounded theory study. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 233.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

< 부록 1 > 연구 참여자용 설명서 및 동의서

연구참여자용 설명서 및 동의서

연구 과제명 : 학사 경고 반복 경험에 대한 연구

연구 책임자명 : 전호정(서울대학교 사범대학 교육학과, 박사과정)

이 연구는 국내 대학에 재학 중인 학생들 중 심각한 학업부진으로 인해 학사경고를 반복적으로 겪는 학생들의 경험과 학사 경고 반복화 과정에 영향을 미치는 요인을 살펴보는 연구입니다. 귀하는 최근 5년 내 학사경고를 2회 이상 받은 학생이기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 전호정(T: 010-0000-0000)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구와 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 국내 대학에 재학 중인 학생들 중 학사경고를 반복적으로 받는 과정과 학사 경고 누적에 영향을 미치는 요인을 탐색적으로 살펴보고, 학사 경고 반복화 과정을 이해하고 이를 통해 학사 경고 재발 방지에 필요한 상담적 시사점을 제시하고자 위함입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

학사경고를 2회 이상 받은 학생들이 참여합니다. 외국인 유학생이거나 심각한 정신질환을 앓아 학업에 어려움이 있는 학생들은 제외됩니다. 대략적으로 30명 내외의 학생들이 참여하게 될 예정입니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

서울대학교 생명윤리심의위원회의 연구의 승인 이후로 최종 연구기간인 2017년 8월 말 이전까지 연구자와 만나서 1회기 당 1-2시간이 소요되는 개인면담(인

터뷰)을 3회 정도 실시하고, 필요에 따라 유선 면담 혹은 보충 면담이 1-2회 정도 추가될 수 있습니다. 면담 후 소정의 금전적 사례가 제공될 예정입니다(면담 1시간 당 2만원). 모든 과정은 연구 참여자인 학생이 소속되어 있는 학교 또는 기타 개인 면담이 가능한 조용한 공간을 섭외하여 진행될 예정입니다.

먼저 연구 참여자분께서 참여 의사를 밝혀 주시면 연구 참여자의 자격기준과 관련하여 간단한 유선 인터뷰를 실시하여 참여의사를 확인하고 연구에 적절하다고 판단되는 경우에 본 연구의 참여자로 상정되어 본 인터뷰 및 인터뷰 자료의 녹음이 실시됩니다. 유선 인터뷰 역시 면담 1시간 당 2만원, 30분당 1만원의 사례금이 제공됩니다. 녹음 자료는 가명으로 정리되어 전사(글로 기록)되고 분석되어 연구자와 지도교수의 협의 하에 연구물로 정리됩니다. 또한 귀하의 학기별 수강 교과목 내역 및 학점 기록, 개인 문서(일기나 SNS 작성 글), 상담 및 심리검사 관련 기록도 제출해주시면 함께 분석되어 연구물에 포함됩니다. 각각의 문서 자료를 정리된 형태로 제출할 필요는 없으면, 연구 참여자가 편한 양식으로 제출하시면, 연구자가 직접 날짜별 내용별 분류를 진행하게 됩니다. 해당 자료에 대해서도 소정의 사례금(자료 당 1-3만원)이 제공됩니다.

4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

연구의 진행기간은 서울대학교 생명윤리심의위원회의 연구 승인 이후~2017년 8월 말로 예정되어 있습니다. 연구 참여자분과의 면담(인터뷰)은 연구 진행 상황에 따라 총 연구 기간(~2017년 8월말) 이내의 기간 중에 면담이 이루어질 수 있습니다.

2017년 8월말까지 회기당 1-2시간 정도 소요되는 면담을 약 3회, 그리고 학사 경고 관련 개인 문서 자료 제출을 요청받을 것이며, 필요에 따라 유선 면담 및 보충 면담이 1-2회 정도 추가될 수 있습니다.

5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오.

6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

연구 참여자는 학사경고라는 일종의 불쾌한 경험을 회상함으로써, 면담 중, 그

리고 면담 후 부정적 정서(예: 슬픔이나 분노)를 느끼실 수 있습니다. 또한 자괴감을 느낄 수도 있습니다. 이러한 경험이 일종의 스트레스로 작용할 수도 있습니다. 연구 참여자를 보호하기 위해, 연구 참여자가 부정적 기억이나 정서로 더 이상의 인터뷰 진행이 어려울 시에는 즉시 인터뷰 중단을 요청할 수 있습니다. 면담 후에도 지속적으로 불편한 경험을 하시게 되면, 면담 후 1회 예정된 개인 상담을 통해 이러한 경험을 해소할 수 있으며, 필요하시면 추가적으로 연구 참여자에게 도움을 요청할 수 있습니다. 그리고 연구 자료 활용에 동의하지 않는 부분에 대해서는 자료 수집 및 기록 철회를 언제든지(논문 출판 직전까지 언제든지 가능합니다) 요청하실 수 있습니다.

7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 학사경고를 반복적으로 경험하는 학생들에 대한 이해의 폭을 확장하고, 장기적으로 이들에 대한 지원 방안을 마련하는데 도움이 될 것입니다.

8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 연구자 본인인 서울대학교의 전호정(02-000-0000)입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다.

면담 시 제공한 개인정보(면담 녹음자료 및 각종 문서자료 등)는 모두 가명으로 처리되어 연구 참여자의 개인 이동 저장장치 1개 및 연구실 개인용 컴퓨터(사범대학 00동 000호) 1개에 자료를 저장한 후 각 기기별(USB, 컴퓨터) 및 문서별 암호를 설정하여 타인의 열람을 방지합니다. 또한 녹음자료를 전사할 시 연구자 본인 이외의 사람에게 위임할 경우, 전사 자료에 대한 비밀유지동의서에 서약하도록 한 후 전사를 진행하도록 합니다. 전사 자료는 이메일이 아닌, 일대일로 만나 직접 전달받으며, 전사를 위임받는 자는, 전사 자료를 연구자에게 전

달 후 그 즉시 컴퓨터 및 저장장치에서 모두 삭제하도록 안내합니다. 이 모든 과정을 연구자가 직접 감독합니다.

또한 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 귀하의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구 참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

10. 이 연구에 참가하면 대가가 지급됩니까?

귀하의 연구 참여시 감사의 뜻으로 인터뷰 1시간 당 2만원, 개인 문서 자료 제출 시 자료 종류 당 1-3만원 가량의 증정품이 제공될 예정입니다. 또한 귀하의 학교 적응을 지원하기 위한 개인 상담이 1회(50분) 무상으로 제공될 것이며, 심리검사를 통해 자기 이해를 촉진하고자 하는 분들에게는 심리 검사 실시 및 해석 역시 함께 제공됩니다.

또한 본 연구자는 귀하에게 학습전략지도 및 심리 상담을 1회 제공하여 학교 생활 적응을 지원할 예정입니다.

11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 전 호 정

전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리심의위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리심의위원회 (SNUIRB)

전화번호: 02-880-5153

동 의 서

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.
8. 나는 이 연구과정 중 녹음이나 녹화가 실시되고 자료가 분석되는 것을 확인하였으며 이에 동의합니다.

연구 참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
연구 책임자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

< 부록 2 > 연구 참여자 모집 글

연구 참여자 모집 글

안녕하세요. 서울대학교 교육학과 교육상담 전공 박사과정생 전호정입니다. 학사경고를 반복 경험한 학생에 대한 이해를 증진하고, 지원 방안 마련의 기초 자료를 도출하기 위한 연구와 관련하여, 아래와 같이 연구 참여자를 모집합니다.

<아래>

[1] 기준 :

- 학사경고 2회 이상

[2] 전공 : 예체능 전공 제외한 기타 모든 전공 가능합니다.

[3] 사례 :

- 본 면담 : 인터뷰 1 시간당 2만원(매 회 1-2시간 가량, 3회 가량 실시 예정임. 총 3-6시간 가량의 면담 예정)
- 유선 면담 및 추가 면담 역시 본 면담과 사례를 동일하게 제공
- 학사경고 경험 관련 개인 문서 자료 제출시 자료 종류 당 1-3만원
- 학습전략 지도 및 심리상담 1회기(50분)
- 연구 참여자가 원할 시, 자기 이해 촉진을 위한 심리검사 실시/해석 상담 1회

[4] 인터뷰 시간 : 본 면담 전 연구 참여자 확인을 위한 유선(전화) 면담 30분에서 1시간, 이후 본 면담 총 3회, 각 회당 1-2시간 내외. 연구자가 추가 자료 수집이 필요하다고 판단될 경우, 1-2회의 추가 인터뷰가 이루어질 수 있으며, 추가 인터뷰는 회당 1-2시간 내외 진행될 것입니다.

[5] 인터뷰 진행 일정 : 서울대학교 생명윤리심의위원회의 연구 승인 후 2017년 8월 31일

[6] 인터뷰 장소 : 연구 참여자가 소속된 학교/개인 면담이 가능한 조용한 공간

[7] 인터뷰 질문 내용의 예시 :

- 학사경고를 받았던 학기를 묘사해주십시오.
- 학사경고를 받았을 당시 어떠한 느낌이 들었나요?
- 학사경고 반복 경험이 나에게 어떠한 영향을 미쳤나요?

- 본 인터뷰는 오직 연구를 위해서만 사용되며, 자료 기록 및 연구물 정리 시에는 모든 기록은 가명으로 처리되어, 개인 정보는 제외됩니다.
- 연구 참여자가 연구에 포함시키길 원치 않는 정보는 언제든지 삭제를 요청하실 수 있습니다.
- 연구 참여자 보호를 위한 구체적 방법은 다음과 같습니다.

<연구 참여자 보호를 위한 세부 사항 안내>

연구 참여자는 학사경고라는 일종의 불쾌한 경험을 회상함으로써, 면담 중, 그리고 면담 후 부정적 정서(예: 슬픔이나 분노)를 느끼실 수 있습니다. 또한 자괴감을 느낄 수도 있습니다. 이러한 경험이 일종의 스트레스로 작용할 수도 있습니다. 연구 참여자를 보호하기 위해, 연구 참여자가 부정적 기억이나 정서로 더 이상의 인터뷰 진행이 어려울 시에는 즉시 인터뷰 중단을 요청할 수 있도록 연구 참여자 모집문건을 통해 미리 고지합니다. 면담 후에도 지속적으로 불편한 경험을 하시게 되면, 면담 후 1회 예정된 개인 상담을 통해 이러한 경험을 해소할 수 있으며, 필요하시면 추가적으로 연구 참여자에게 도움을 요청할 수 있음을 연구 참여 동의 전 고지합니다. 그리고 연구 자료 활용에 동의하지 않는 부분에 대해서는 자료 수집 및 기록 철회를 언제든지(논문 출판 직전까지 언제든지 가능합니다) 요청하실 수 있음도 미리 알립니다.

또한 면담 시 제공한 개인정보(면담 녹음자료 및 각종 문서자료 등)는 모두 가명으로 처리되어 연구 참여자의 개인 이동 저장장치 1개 및 연구실 개인용 컴퓨터(사범대학 00동 000호) 1개에 자료를 저장한 후 각 기기별(USB, 컴퓨터) 및 문서별 암호를 설정하여 타인의 열람을 방지합니다. 또한 녹음자료를 전사할 시 연구자 본인 이외의 사람에게 위임할 경우, 전사 자료에 대한 비밀유지동의서에 서약하도록 한 후 전사를 진행하도록 합니다. 전사 자료는 이메일이 아닌, 일대일로 만나 직접 전달받으며, 전사를 위임받는 자는, 전사 자료를 연구자에게 전달 후 그 즉시 컴퓨터 및 저장장치에서 모두 삭제하도록 안내합니다. 이 모든 과정을 연구자가 직접 감독합니다.

- 궁금하신 점 있거나, 인터뷰에 참여하시고 싶으시면, 전호정 (010-0000-0000)으로 연락 부탁드립니다. 감사합니다.

< 부록 3 > 면담 질문지

1) 인터뷰이 기초 정보 확인

- 이름, 성별, 소속(학교, 단과대학, 전공), 입학한 해, 군 경험, 재수 여부, 연령, 학사경고 횟수 및 학기, 휴학 횟수 및 학기, 제적 및 재입학 여부, 거주 형태

2) 청소년기 경험

- 고등학교 학적(특목고 / 일반고), 학업 성취도 수준, 당시 학업적 자아 개념
- 가족 관계
- 청소년기 대인관계

3) 학교 입학 전, 후의 기대/경험

- 입학 전 학교, 학과, 전공, 학업에 대해 기대한 바는 무엇이었는지? (어떤 이유로 선택하였는가?)
 - 학교, 학과 및 전공, 학업 성취
- 입학 후 학교, 학과, 전공, 학업에 대한 전반적인 느낌은 어떠했는가?
 - 학교, 학과 및 전공, 학업 성취
- 대학 입학 후 기대가 충족된 부분은 무엇이었는가요?
 - 학교, 학과 및 전공, 학업 성취, 주변 사람들, 자신
- 대학 입학 후 기대가 충족되지 않은 부분은 무엇이었는가요?
 - 학교, 학과 및 전공, 학업 성취, 주변 사람들, 자신
- 대학 입학 후 좌절이 있었다면, 좌절이 언제 시작되었나요? 특히 학업과 관련된 좌절은 언제부터 시작되었나요? (최초 학사경고 받기 전 좌절 경험)
- 대학 입학 후 기대가 달라진 부분은 무엇이었는지?
 - 학교, 학과 및 전공, 학업 성취, 주변 사람들, 자신

4) 학사경고를 처음 받게 된 요인

- 학사경고를 받았던 학기를 묘사해주시겠습니까?
 - 당시의 상황 및 주요 사건
 - 느낌, 생각, 행동
 - 대인관계

- (최초 학사경고가 1학년 2학기 이후인 경우), 학사경고를 받지 않았던 다른 학기와 학사경고를 받은 학기가 달랐나요? 달랐다면, 어떤 면에서 달랐나요?
○ 당시의 상황 및 주요 사건
○ 느낌, 생각, 행동
○ 대인관계
- 대학 입학 후 최초의 학사경고를 받게 된 이유가 무엇이라고 생각하는가?

5) 학사경고 1회 후 경험

- 학사경고를 받았을 당시 어떤 느낌과 생각이 들었으며, 어떻게 행동했나요?
- 학사경고를 겪으면서 자신, 주변 사람들, 학교, 학과, 전공, 학업, 세상에 대해 어떤 생각과 느낌을 갖게 되었나요?
○ 학교, 학과 및 전공, 학업 성취, 주변 사람들, 자신, 세상
- 학사경고를 받은 후에 달라진 행동이 있다면, 무엇인가요?
○ 대인관계
○ 학업 관련
○ 기타
- 학사경고 후, 학업과 관련해 앞으로 해야 할 바를 생각하거나 계획한 것이 있었나요? 있었다면 무엇이었나요?
- 학사경고를 받음으로 인해 나에게 도움이 되었던 요인이 있다면 무엇인가요?
- 학사경고를 받음으로 인해 더 힘들게 되었다면, 무엇 때문이었나요?
- 주변 사람들 중 나의 학사경고에 대해 알리거나 혹은 알게 된 사람은 누구인가요? 그리고 그들의 반응은 어떠했나요?
- 주변 사람들 중 나의 학사경고에 대해 가장 끝까지 알리고 싶지 않았던 사람은 누구인가요?
- 주변 사람이 나의 학사경고 사실을 알았을 때 나는 무엇을 느꼈나요? 또는 주변 사람들이 나를 어떻게 볼 것이라고 여겼나요?
- 학사경고를 받았을 당시 주변에 도움을 청했나요? 도움을 청한 대상(주변 지인, 지도교수, 학과, 학/내외 상담 기관 및 프로그램)이 있었다면, 어떤 도움을 어떻게 청했습니까? 그 결과는 어떠했습니까?

6) 학사경고 2회 후 경험(3회 후, 4회 후 경험에도 동일한 질문을 다시 물어 보기)

- 두 번째 학사경고를 받게 된 이유가 무엇이라고 생각하시나요?
- 두 번째 학사경고를 받았을 당시 어떤 느낌과 생각이 들고 어떻게 행동했는지? 그리고, 처음으로 학사경고를 받았을 때의 반응과 달랐던 점은?
- 두 번째 학사경고를 겪으면서 자신, 주변 사람들, 학교, 학과, 전공, 학업, 세상에 대해 어떤 생각과 느낌을 갖게 되었나요?
○ 학교, 학과 및 전공, 학업 성취, 주변 사람들, 자신, 세상
- 학사경고를 받은 후에 달라진 행동이 있다면, 무엇인가요?
○ 대인관계
○ 학업 관련
○ 기타
- 학사경고 후, 학업과 관련해 앞으로 해야 할 바를 생각하거나 계획한 것이 있었나요? 있었다면 무엇이었나요?
- 학사경고를 받음으로 인해 나에게 도움이 되었던 요인이 있다면 무엇인가요?
- 학사경고를 받음으로 인해 더 힘들게 되었다면, 무엇 때문이었나요?
- 주변 사람들 중 나의 학사경고에 대해 알리거나 혹은 알게 된 사람은 누구인가요? 그리고 그들의 반응은 어떠했나요?
- 주변 사람들 중 나의 학사경고에 대해 가장 끝까지 알리고 싶지 않았던 사람은 누구인가요?
- 주변 사람이 나의 학사경고 사실을 알았을 때 나는 무엇을 느꼈나요? 또는 주변 사람들이 나를 어떻게 볼 것이라고 여겨졌나요?
- 학사경고를 받았을 당시 주변에 도움을 청했나요? 도움을 청한 대상(주변 지인, 지도교수, 학과, 학/내외 상담 기관 및 프로그램)이 있었다면, 어떤 도움을 어떻게 청했습니까? 그 결과는 어떠했습니까?
- 학사경고를 연속해서 받는 와중에도 학업을 포기하지 않을 수 있었던 이유는 무엇일까요?(포기하지 않은 상황이라면)
- 나에게 있어서 반복적인 학사경고의 의미는 무엇이라고 생각하나요?

7) 학사경고를 반복적으로 받는데 영향을 미친 요인

- 학사경고를 반복적으로 받는데 영향을 미친 요인은 무엇이라 생각하십니까?

- 만약 어떠한 환경이 주어졌다면 반복적인 학사경고를 받지 않았을까요?
- 반복되는 학사경고를 경험하는 후배가 있다면 어떠한 조언을 하고 싶나요?
- 만약 지금 대학이나 학과가 아닌 다른 대학이나 학과에 진학했다면 학사경고를 반복해서 받았을까요? 그렇다면(혹은 그렇지 않다면) 그러한 생각의 근거는 무엇일까요?

8) 인터뷰 후의 소감은?

- 인터뷰를 마친 지금의 소감은 어떠한가요?

< 부록 4 > 면담 일시, 횟수, 시간

구 분	이름 (가명)	성별	초기 면담 진행 여부	본 면담		추후 면담 진행 여부
				횟수	총 진행 시간	
A	이**	남	O	3	6시간	-
B	이**	여	O	2	4시간 30분	-
C	장**	남	O	2	3시간	O
D	안**	남	O	2	4시간 20분	-
E	손**	여	O	2	4시간	-
F	황**	남	O	2	5시간	O
G	박**	남	O	2	4시간	-
H	이**	남	O	1	4시간	-
I	정**	남	O	1	4시간 10분	O
J	이**	여	O	1	4시간	O
K	오**	남	O	1	4시간	-
L	오**	여	O	2	4시간	-
M	이**	여	O	2	4시간	-

Abstract

A Study on Students at Top-ranked Universities who Received Repeated Academic Probations

Jeon, Ho Jeong
Educational Counseling
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to understand how students at top-ranked universities deal with repeated academic probations. Specific research questions are as follows. First, how are experiences of repeated academic probations by students at top-ranked universities? Second, what are factors related to the experiential process of repeated academic probations undergone by these students?

To accomplish the above research objective, the researcher recruited applicants who had more than twice academic probations among top-ranked school students and conducted personal interviews for 13 selected participants. Number of academic probations for participants ranged between twice and five times(twice: 8, three times: 2, four times: 2, five times: 1) and included three students who had been excluded from schools due to a series of academic probations. Data

collected from participants was analyzed by one of qualitative methods, a grounded theory approach (Strauss & Corbin, 1990).

Results from this study were as follows.

First, interview data on 95 concepts, 44 subcategories, and 19 categories were deduced upon categorization through the open coding process.

Second, the core category of repeated academic probations experience for top-ranked university students was “closing eyes and avoiding reality to protect their self-esteem as the final choice.” Their repeated experiences destroy their pride of intellectual students, fall them in dismay, and allow them to escape from reality due to painful experiences.

Third, the association among categories found that the central phenomenon was presented as “repeated academic probations: destroyed pride and turned into humiliation.”

Fourth, causal conditions were “apply for top-ranked universities everyone desire to be admitted,” “feel perplexed between freedom after admission and ruined anticipation,” “loss of meaning to make utmost efforts” “The first academic probation: shocking experience that scratches self-esteem,” and “discover breakthroughs to recover hurt self-esteem.”

Fifth, context that serves as the background of the entire paradigm that affects phenomenon was presented as “awareness and support of university authorities” and intervening conditions that affects action or interaction on phenomenon included “internal characteristics,” “relationship with family,” “relationship methods with other people,” and “study mode prior to university admission.”

Sixth, action or interaction strategies by top-ranked university students who experience academic probations consecutively were

presented as “find myself enervated and ashamed,” “lose hope due to accumulated frustrations,” and “flee away by closing eyes,” “fall into despair alone,” “have courage,” and “reawakened by the reality.”

Seventh, consequences from this process resulted in “stumble and give up” and “change and adapt.”

Eighth, connection and analysis on deduced categories demonstrated that types of repeated academic probations by top-ranked university students were classified into “type of avoiding academic probation,” “type of unveiling academic probation,” and “type of confronting with academic probation.” “Type of unveiling academic probation” is classified into “type of being isolated from other people” and “type of being welcomed by other people.” “Type of confronting with academic probation” was subdivided into “type of acquiring competence” and “type of reattempting.”

Ninth, the following suggests contents marked in accordance with types of repeated academic probations. Experiential process of “type of avoiding academic probation” complied with the step of undergoing the first academic probation and finding solutions, the step of being granted with the second probation, the pessimistic step, the avoiding step, and the frustrating step, and ultimately arriving at the abandoning step. By contrast, “type of unveiling academic probation” moves to the step of revelation instead of the step of avoidance. It refers to asking for help from others rather than enduring psychological pains due to repeated academic probations alone. After the unveiling step, it is categorized into “type of being isolated from other people,” “type of being welcomed by other people” that proceeds into the changing step depending on supports from nearby people. “Type of confronting academic probation” refers to being faced with academic probation. In

other words, it differs from the “type of unveiling academic probation” in that helps from other people functioned relatively worthless. Moreover, it admits and challenges particular situations where they receive a series of academic probations, which is distinct from “type of avoiding academic probation” in terms of proceeding into the alteration. “Type of facing academic probation” advances into the facing step, and eventually the changing step after repeated academic probations had been granted. Each type has a difference in characteristic of coping with repeated academic probations. Characteristics of each type were summarized below based on influential factors.

Lastly, a hypothetical association between internal aspects and interactive aspects was summarized into statement based on the above analysis.

Core categories, experiential process of repeated academic probations by top-ranked university students, and factors related to the experiential process were discussed. The author further summarized implications, limitations, and suggestions of this study based on these findings. This study contributed to the understanding of experiences and awareness by students with low academic achievement, especially top-ranked university students who undergo repeated academic probations relatively isolated compared to middle and high school students. In particular, it is a meaningful study contributed to establishing the fundamental theory to give accounts on internal mental process through which top-notch university students undergo repeated academic probations. Moreover, it is expected to lay foundations on developing consulting strategies to help students granted with academic probations and further enhancing their adaptations as well as psychological relief.

☐ Key words : **academic probation, repeated academic probation, experience of academic probation, coping process, top ranking university, grounded theory**

☐ *Student Number* : 2013-31081